



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

***PROYECTO DE INNOVACIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES
DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL PROCESO DE LEER Y ESCRIBIR.
TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA PARA ESTUDIANTES DE LA
LICENCIATURA EN ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
AVELLANEDA***

Autora: Cherro, Gabriela Inés

Directora: Mg. Graciela Suárez

Codirectora: Esp. Yésica Soledad Arenas

Año: 2023

Índice

Introducción	4
Parte 1	6
Caracterización del Tema y Problema, Contextualización y Justificación	6
Objetivos	15
<i>Objetivo General</i>	15
<i>Objetivos Específicos</i>	15
Marco Conceptual	16
Parte 2	26
Diseño de la Innovación Propuesta	26
<i>Conceptualización</i>	26
<i>Fundamentación</i>	36
<i>Propósitos del Taller</i>	38
<i>Objetivos específicos del Taller</i>	38
<i>Contenidos mínimos</i>	39
<i>Programa analítico</i>	39
<i>Metodología</i>	40
<i>Evaluación</i>	41
<i>Bibliografía del Taller</i>	43
<i>Estrategias de evaluación de la propuesta de innovación</i>	45
Conclusiones Finales	47
Referencias	50

Resumen

El presente Trabajo Final Integrador plantea una propuesta de innovación a partir del diseño de un Taller de lectura y escritura académica optativo extracurricular para los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Avellaneda que hayan cursado el segundo año de la carrera. Si bien en el desarrollo de las asignaturas se llevan a cabo actividades de lectura y escritura tendientes a la construcción del conocimiento propio del campo disciplinar, surgen dificultades que se hacen evidentes durante el proceso de escritura de los Trabajos Finales o Tesis de Grado en el ciclo superior de la carrera correspondiente al cuarto y el quinto año. En esa instancia las limitaciones para asumir las prácticas de producción discursiva se constituyen como un obstáculo recurrente en la deserción y rezago de los estudiantes. En este sentido, se propone la elaboración de un dispositivo pedagógico que apunte al fortalecimiento de la apropiación de las convenciones discursivas textuales y lingüísticas desde las etapas iniciales de la formación. Al mismo tiempo, se apunta al desarrollo de estrategias promotoras de la autonomía de los estudiantes en el proceso de leer y escribir que consideren las particularidades de las prácticas comunicativas estudiantiles y la diversidad de sus historias, saberes y conocimientos.

Introducción

El presente trabajo plantea el diseño de un Taller extracurricular optativo de lectura y escritura académica para estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Avellaneda. En este sentido, se parte de la comprensión de que las capacidades de producción del conocimiento en el proceso de leer y escribir deben fortalecerse en instancias previas al inicio de la cursada de las asignaturas relacionadas con la producción de los Trabajos Finales o Tésis de Grado en el ciclo superior de la carrera.

En la primera parte se exponen las características del contexto institucional y disciplinar, al igual que las particularidades de los/los estudiantes de la carrera. Al respecto, se presentan los rasgos distintivos de las Universidades del Bicentenario entre las que destaca la UNDAV como referente de la inclusión educativa en la ciudad de Avellaneda y se analizan brevemente los principios que guían su misión en la comunidad en la que se inserta.

Posteriormente se plantean los objetivos que orientan la propuesta de innovación finalizando el primer apartado con la presentación del marco conceptual que sirve de sustento para el presente trabajo. Así pues, se abordan las dificultades que surgen durante el proceso de acción académica de los estudiantes universitarios y se focaliza en las dificultades relacionadas con la acción intelectual en cuanto al desarrollo de las formas de indagar, de aprender, de leer y de escribir propias de una comunidad académica. Aparte de ello, se realiza un análisis del impacto del proceso de acreditación de la carrera de Enfermería por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y sus repercusiones en el Plan de estudios.

Asimismo, se identifica la importancia que se le otorga a la intervención docente en el proceso de acción académica y se destaca la concepción de las prácticas de enseñanza como prácticas sociales complejas. En particular, se profundiza en la necesidad de instaurar las prácticas de enseñanza de lectura y escritura de textos académico-científicos en la educación superior.

A continuación, se enfoca en la innovación educativa y en la participación activa en la toma de decisiones que parte del reconocimiento de la innovación como cambio o reforma de las prácticas educativas en contextos complejos que están atravesados por influencias del entorno político, social y cultural al igual que por la heterogeneidad de los estudiantes.

En el segundo apartado se explicita la propuesta de innovación que se asienta sobre el marco conceptual desarrollado y se delimitan sus propósitos, objetivos, contenidos y la metodología

seleccionada. En la Fundamentación del Programa se plantea cómo se piensa la propuesta en términos didácticos y de qué manera se articulan los contenidos con los temas de interés del campo disciplinar como insumo para la producción del conocimiento en el proceso de leer y escribir.

Por último, en las Conclusiones Finales se retoman los principales aspectos de la propuesta y se señalan los aportes centrales a igual que las posibles líneas para dar continuidad a lo planteado.

Parte 1

Caracterización del Tema y Problema, Contextualización y Justificación

El interés que guía esta propuesta de innovación parte de las experiencias adquiridas durante mi desempeño como directora de los Trabajos Finales o Tesis de Grado¹ y de mis prácticas docentes como profesora adjunta en asignaturas pertenecientes al tercer y cuarto año de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Este interés es compartido por otras/os colegas ya que una de las funciones que asumimos en nuestras prácticas docentes es la dirección o co-dirección de los proyectos de investigación que enseñan les estudiantes en el ciclo superior de la carrera como requisito para la obtención del título de grado de Licenciada/o en Enfermería. Dicha función implica el asesoramiento acerca del tema de interés disciplinar y el seguimiento del progreso de la construcción del marco teórico de los proyectos una vez que se inicia el espacio curricular del Taller de Trabajo Final. El rol de director/a y/o co-director/a también supone la gestión de los trámites administrativos relacionados con la apertura del expediente y la posterior solicitud de la instancia de defensa una vez que los trabajos cumplen todos los requisitos formales para su evaluación.

Las dificultades que aparecen en las instancias de desarrollo de los trabajos finales de grado afectan la esfera personal de los estudiantes y la dimensión institucional. En el nivel institucional, la problemática impacta en el número de graduados/os y es motivo de reflexión de los equipos de directivos y docentes, sobre todo las/os del ciclo superior de la carrera. Por otro lado, los estudiantes manifiestan desmotivación al sentir que no podrán llevar a cabo la escritura de sus trabajos y les preocupa la extensión y la necesidad de respetar normas y pautas formales tales como la aplicación de metodología de la investigación, la búsqueda de materiales en buscadores académicos y la aplicación de Normas APA en las citas y demás referencias al género académico. Es habitual que terminen de cursar el Taller de Trabajo Final y quede pendiente la finalización del proyecto, en ocasiones lo abandonan, aunque sea el paso que las/os separa del título de grado.

Otro factor condicionante es que la mayoría de los estudiantes del ciclo superior comienzan la actividad laboral una vez que obtienen el título intermedio de Enfermería y pueden matricularse para comenzar a ejercer su rol profesional. Sin duda la posibilidad de acceder al campo laboral

¹ El título de grado de la Licenciatura en Enfermería requiere la presentación de un Trabajo Final o Tesis de Grado que implica la realización de una investigación sobre un tema de interés del campo disciplinar.

pasó a ser la prioridad limitando el espacio para darle continuidad al cierre de su trayectoria académica.

En un relevamiento realizado por la Dirección y la Comisión Curricular de la carrera de Enfermería en el primer semestre 2022 pudo constatarse que un total de 30 estudiantes que culminaron la cursada regular desde el 2015 en adelante no pudieron finalizar sus trabajos ni presentarlos para su evaluación. Es así que se implementó una estrategia consistente en la oferta del acompañamiento para estudiantes interesados/os en retomar sus proyectos con el apoyo de docentes del Taller de Trabajo Final y de las/os directoras/es que se les asignaron oportunamente. Del total de las/os 30 estudiantes convocadas/os, 20 estudiantes se encuentran avanzando en la propuesta y las/os 10 restantes la concretarán en el primer cuatrimestre 2023.

Desde la comprensión de que la problemática que se describe está atravesada por factores muy diversos, el presente trabajo apunta al diseño de un Taller de lectura y escritura académica que pueda fortalecer las capacidades de los estudiantes en instancias previas al inicio del ciclo superior, es decir antes de comenzar la cursada de las asignaturas que se relacionan estrechamente con los Trabajos Finales o Tesis de Grado. La intención es generar un espacio orientado al fortalecimiento de las capacidades de producción del conocimiento en el proceso de leer y escribir en el marco de un taller optativo cuatrimestral extracurricular para estudiantes que hayan cursado el segundo año de la carrera.

En consonancia con lo planteado resulta oportuno describir las características distintivas de la Universidad Nacional de Avellaneda fundada en junio de 2010 en el Partido de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires, ya que pertenece al grupo de las llamadas “Universidades del Bicentenario”. Uno de los factores favorecedores para el ingreso de nuevos estudiantes en el contexto de las Universidades del Conurbano en el marco de la inclusión fue la oferta de proximidad -vecinalización- es decir la posibilidad de asistir a estudios de nivel superior en zonas cercanas al lugar de residencia de los habitantes de los barrios populares (Accinelli y Maceri, 2015). Es así que algunas de las sedes de la UNDAV se insertan en predios tradicionales de los barrios de la ciudad de Avellaneda, tales como el ex “Mercado Central” y los ex “Lavaderos Abnso” en el Barrio de Pinedo. Acerca de las Universidades del Conurbano de la Provincia de Buenos Aires, Fernández Lamarrá (2015) señala:

[...] tienen un perfil de estudiante novedoso para el resto del sistema educativo: principalmente, son la primera generación familiar que se incorporó a la universidad, el estudio no es su principal actividad y no son jóvenes recién egresados de la escuela secundaria. Tienen en común también una nueva perspectiva institucional de caracterización y abordaje de sus estudiantes, frente a los cuales plantean sistemas no selectivos de ingreso y de fuerte acompañamiento, cargando en la responsabilidad institucional la efectiva inclusión de sus aspirantes y alumnos. (2015, p. 167)

Otro punto a destacar de las Universidades del Bicentenario es que generaron una oferta de carreras de grado que no estaban presentes en ese territorio y favorecieron el acceso a los estudiantes de los nichos poblacionales más vulnerables del país, en relación a las variables socioeconómicas y ambientales. Desde el 2008, el Ministerio de Educación lanzó un sistema de programas de becas tales como el Programa de Becas del Bicentenario (PNBB) que privilegió las estrategias para la permanencia de los estudiantes y el Programa de Respaldos a Estudiantes de Argentina que se orientaron hacia el principio de igualdad de oportunidades. Como señala Yamile Sobolovsky (2015), la misma existencia de las mencionadas universidades es una prueba irrefutable de que hubo un tiempo en el que se generaron las posibilidades de acceso a la educación superior y a la participación de la producción social y económica de los grupos históricamente excluidos: los trabajadores y trabajadoras, los/las habitantes de provincias, los/las inmigrantes, las/las pobres y “un etcétera tan amplio como la condición humana” (p. 16).

¿Cuáles son las características de las/os estudiantes de la UNDAV? en la Universidad Nacional de Avellaneda los estudiantes trabajan tiempo completo, suélen ser el sostén económico de sus familias (entre otros) y habitualmente pertenecen a la primera generación de estudiantes universitarios de sus allegados. La heterogeneidad generacional está presente en las aulas y en la carrera de Enfermería se mantiene la particularidad de un alto porcentaje de mujeres cursantes. En consonancia con esta característica de la carrera, el Ministerio de Salud (2021) sostiene que el 80% de la fuerza de trabajo de enfermería son mujeres.

Por el contrario, en el año 2004 se caracterizó mediante un censo a la población universitaria de la Universidad Nacional de Buenos Aires y los datos obtenidos plantean que el

estudiantes universitarios tipo era un/a trabajador/a de medio tiempo y contaba con el apoyo familiar y una familia que en un alto porcentaje había alcanzado estudios del nivel superior.

Uno de los desafíos que se presentó para los estudiantes que son la primera generación de sus familias en acceder a los estudios del nivel superior es la imposibilidad de contar con la experiencia previa de sus padres para acompañarlas/os en el proceso de incorporación a la vida universitaria. Otra situación es la necesidad de adaptación de sus propias costumbres, valores y prácticas culturales al espacio académico.

La diversidad cultural y de género también es un rasgo distintivo en las Universidades del Bicentenario. La situación de las estudiantes mujeres presenta particularidades tales como la sobrecarga de las tareas de cuidado de la familia y la baja presencia en algunos campos disciplinares. El desgranamiento puede ser considerado como el resultado de una falta de adaptación al ambiente universitario y sus requerimientos o como la oportunidad para evaluar los factores exógenos o endógenos relacionados; considerando las experiencias en el aula y nuestras prácticas y decisiones de enseñanza como parte inherente a nuestro compromiso con el derecho a la universidad.

Los factores institucionales tienen una influencia marcada en la permanencia de las desiguales condiciones sociales y educativas propiciando un alto índice de abandono de los estudiantes que ingresan en el nivel superior de la educación. A manera de ejemplos, se pueden mencionar los sistemas de ingreso selectivos, la falta de preparación pedagógica de los docentes y la ausencia de acompañamiento ante las dificultades de los estudiantes sobre todo en las etapas iniciales de sus carreras (Fernández Lamarrá, 2015, p. 166). Otros factores a considerar que se encuentran asociados a los procesos de innovación y de masificación del acceso a la educación superior son los factores geográficos, los de género, la condición socio-económica y la situación de los grupos sociales que fueron tradicionalmente excluidos.

La UNDAV plantea una fuerte pertinencia al igual que múltiples relaciones entre la universidad y el entorno con el objetivo de lograr el desarrollo y la mejor calidad de vida de la comunidad en la que se inserta. Desde el eje de “la inclusión” promueve el ingreso, la retención y promoción de los estudiantes que por motivos económicos se encuentran en situación vulnerable y en riesgo de abandonar sus estudios mediante la implementación de una política de becas y tutorías. En el artículo 3 del Anexo de la Resolución Ministerial aprobatoria del nuevo Estatuto de la

UNDAV (2021) se postula que el acceso, la producción y la democratización del conocimiento constituyen un bien social imprescindible para el buen vivir del pueblo argentino y para garantizar el ejercicio de los derechos humanos.

En relación a la acción académica de los estudiantes universitarios/as, Mariani, Morandi y Ros (2019) señalan que las habilidades referidas a la escritura se consideran propias del sujeto del estudiante universitario en el discurso de los docentes y que dichas competencias se asumen como una demanda por parte de ciertos discursos hegemónicos. Asimismo, la intención a los discursos universitarios constituye un desafío complejo que implica un pasaje de una cultura a otra desconocida y uno de los mandatos que surgen como guía para descubrir los códigos implícitos presentes en las instituciones universitarias es el de la autonomía. Sin embargo, la heterogeneidad que se manifiesta a través de la diversidad de los presaberes, las representaciones y los valores estudiantiles es característica en las aulas y define las posibilidades de alcanzar la autonomía deseada. Como lo hace notar Casco (2009), la consideración del/la estudiante universitario/a como un/a lector/a crítico/a y autónomo/a y como un/a hablante/escritor/a oportuno/a, dúctil y eficaz está lejos de la realidad en la mayoría de las oportunidades.

En los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la UNDAV la acción intelectual y la acción institucional no terminan de lograrse en el recorrido del primer año de la carrera y es habitual que se plantee una diferencia cronológica entre los dos procesos. En mi experiencia como docente de la asignatura Organización y gestión de los servicios de enfermería, correspondiente al segundo cuatrimestre del tercer año, pude observar que los estudiantes siguen manifestando dudas relacionadas con aspectos administrativos del Reglamento Académico y también son habituales las dificultades para apropiarse de la narrativa académica y para el abordaje de la bibliografía, entre otros.

Los diseños curriculares de las licenciaturas en enfermería de nuestro país, al igual que el de la UNDAV, se apoyan en el modelo de equidad y desarrollo y en el enfoque que considerará el contexto de salud de las poblaciones desde una perspectiva multidimensional de los aspectos social, económico, político y cultural. Dado que al finalizar el tercer año de la Licenciatura en Enfermería se obtiene el título Intermedio de Enfermero/a es habitual que las prioridades de la formación durante el pre-grado se focalicen en la relación de los saberes disciplinares con la práctica profesional. Esta perspectiva orienta hacia el desarrollo de competencias y habilidades que apuntan

a la futura actividad asistencial en el sistema de salud. Las prácticas profesionales se sitúan en un contexto que presenta exigencias muy variadas que van desde la incorporación de nuevas tecnologías hasta la aparición de cambios en el papel social que juega la profesión como quedó demostrado durante la reciente pandemia por Covid-19.

Asimismo, podemos mencionar que en las carreras del área de salud existe un vínculo estrecho que relaciona los aprendizajes teóricos con la adquisición de la capacidad práctica. Desde la perspectiva de que las prácticas profesionales son prácticas sociales es indispensable considerar una serie de factores complejos para poder identificar y tomar decisiones acerca de los saberes “a enseñar y aprender”. Sin duda, el desarrollo de las prácticas puede motivar el conocimiento teórico y generar oportunidades para que los estudiantes se apropien de habilidades para la lectura y escritura académica. Estas habilidades se vuelven indispensables cuando los estudiantes avanzan hacia el cuarto y quinto año y se espera que demuestren solvencia para la búsqueda de literatura en fuentes variadas y manejen las prácticas de lectura y escritura según el campo disciplinar. Además, se solicita la articulación con marcos teóricos y la aplicación de los criterios metodológicos que se presentan como una exigencia indiscutida e inevitable.

Sin embargo, la importancia de la lectura y de la escritura académica excede las cuestiones que se presentan en las etapas finales de la formación. Como señala Carino (2005) citando a Gottschalk y Hjortshoj (2004) las formas de investigar, de aprender y de pensar al igual que las formas de leer y de escribir que se desarrollan dentro de una comunidad académica a la que pertenecemos, son uno de los más valiosos saberes a enseñar.

Algunas de las asignaturas del plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería de la UNDAV son espacios propicios para la reflexión acerca del contexto presente en la contemporaneidad en el que se reconocen las transformaciones socio-culturales, políticas y económicas al igual que se contempla la existencia de las nuevas identidades y subjetividades. La perspectiva de género se trabaja en el marco de los derechos de las personas para recibir una atención de salud libre de discriminación y respetuosa de los derechos humanos.

Sin embargo, y sin dejar de comprender esas posibilidades que ofrece la carrera como fortalezas, es imperativo repensar nuestras prácticas docentes con el objetivo de desnaturalizar los preconceptos que tenemos acerca del proceso de acción académica, específicamente en lo

relacionado con la acción intelectual. Tenemos la oportunidad de no dejar a los estudiantes librados a su suerte. Como señala Carlini (2002):

Numerosos investigadores constatan [...] que la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentarse las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propios de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina y participa de estas prácticas. (p. 1)

La carrera de Enfermería está incluida en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior y se transformó en una carrera regulada por el Estado y acreditada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de acuerdo a estándares de calidad que exigieron modificaciones en los planes de estudio a partir del 2015.

El ingreso de la carrera de Enfermería en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior constituye un momento clave para la puesta en marcha del proceso de innovación curricular en todas las licenciaturas en enfermería de nuestro país. En la UNDAV se gestionó en un momento muy cercano a la etapa de evaluación institucional de la Universidad. Esta experiencia previó frente a la variable “político-cultural” para que la innovación del currículo de enfermería tuviese continuidad y pudiera desarrollarse de manera exitosa (Aguerrondo, 1992, como se cita en Fernández Lamarrá, 2015, p. 38).

La innovación que se generó a partir de la exigencia de acreditación por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y al requerimiento de adaptación de los planes de estudio de acuerdo a los estándares planteados por el Ministerio de Educación constituye lo que el autor Fernández Lamarrá (2015) define como una “innovación impuesta”. En los mencionados estándares se plasmaron los contenidos curriculares, la carga horaria mínima y la intensidad de la formación práctica para garantizar la calidad de los programas académicos y dar respuesta a las nuevas demandas de atención de salud de la población de acuerdo a la contemporaneidad desde el rol de profesionales de enfermería con compromiso social.

En particular, los planes de estudio deben acompañar los desafíos del contexto de la práctica profesional que plantean aspectos relevantes entre los que se encuentran: los avances tecnológicos,

los cambios demográficos, la interculturalidad, la diversidad sexual y corporal y la situación epidemiológica, en relación a la formación de profesionales de la salud.

El Plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería de la UNDAV sigue los estándares descritos en la Resolución N.º 2721 del Ministerio de Educación para la acreditación de la carrera en relación a los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima y los criterios de intensidad de la formación práctica. El Plan Resolución 441/18 acreditado está organizado en ciclos de los con un título intermedio que se desarrollan en diez cuatrimestres equivalentes a cinco años de cursada. El título de pre-grado se obtiene al finalizar el tercer año y el título de grado al completar el quinto año.

Uno de los aspectos novedosos en relación al plan de estudios acreditado (Resolución 441/18) es que se plantea la definición de las competencias profesionales de grado que estaban ausentes en el plan anterior (Plan 043/14) y el diseño de las diferentes asignaturas que fortalecen la construcción de las competencias genéricas y específicas de manera entrelazada y ascendente. En alusión a las prácticas ascendentales favorecedoras del logro de las competencias se señala la necesidad de incentivar la expresión oral y escrita y el ejercicio de la capacidad de juicio crítico y argumentativo.

Otro aspecto importante es la incorporación de valores y actitudes a alcanzarse por las/los futuras/os egresadas/os en cuanto al respeto por la subjetividad, la diversidad, la cultura y la dignidad humana. La estructura del plan de estudios se organiza por ciclos, áreas, subáreas y horas totales según asignaturas entre las que se identifica el Área de Formación Profesional como el espacio en el que se desarrolla el corpus conceptual descriptivo. También se describen las áreas de Formación Socio-humanística y de Formación Biológica.

Teniendo en cuenta el posicionamiento de Giroux (1997), la educación en enfermería no escapó a la necesidad de afrontar los desafíos que produce la heterogeneidad social y exige el desarrollo de recursos de enseñanza y aprendizaje que respondan a los requerimientos actuales de la sociedad y a las propias vivencias de los estudiantes. Es por ello que es imperativo contemplar los factores tales como la diversidad de la formación previa, la pluralidad generacional, las historias de vida, los presaberes y las representaciones y valores estudiantiles. Las situaciones problemáticas centradas en el ejercicio profesional (experiencias de las prácticas pre-profesionales en centros asistenciales u otros) también constituyen oportunidades motivadoras

para el desarrollo paulatino de las habilidades de escritura académica.

En ese marco, este trabajo se piensa como un espacio para abordar las principales dificultades, dudas y limitaciones en materia de lectura y escritura que surjan a partir de la propia experiencia de los estudiantes. En líneas generales la propuesta apunta a trabajar de manera articulada con otros espacios curriculares incluyendo textos y recursos que los estudiantes hayan transitado en otras asignaturas. La propuesta intentará dar respuesta a las dificultades en un espacio en el que se favorezca el diálogo y la colaboración entre los cursantes que se conciben como sujetos activos y reflexivos y compartan situaciones similares a partir de sus vivencias.

Finalmente, el Taller supone además la consideración de la importancia de la práctica lectora, de escritura y de la oralidad. Dichas prácticas constituyen el punto de partida para implementar actividades que favorezcan la redacción de los futuros marcos teóricos de los Trabajos Finales o Tesis de Grado mediante tareas de simulación como la elaboración de diferentes tipos de textos académicos, por ejemplo, resúmenes, reseñas bibliográficas, informes de lectura y monografías.

Objetivos

Objetivo General

- Diseñar un Taller de lectura y escritura académica optativo extracurricular orientado al fortalecimiento de las capacidades de producción del conocimiento en el proceso de leer y escribir de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la UNDAV.

Objetivos Específicos

- Relevar las principales dificultades que surgen en el proceso de leer y escribir durante el desarrollo de la carrera.
- Relevar las herramientas necesarias para el fortalecimiento de las capacidades de la práctica de lectura y escritura del campo disciplinar.
- Diseñar estrategias que favorezcan la autonomía en las prácticas de lectura y escritura académica y posibiliten la producción del conocimiento de los estudiantes en el proceso de leer y escribir.

Marco Conceptual

El proceso de democratización en la universidad pública a comienzos del siglo XXI se generó a partir de los cambios políticos en la región de América Latina que invitaron a vislumbrar un horizonte de transformación que permitió la expansión de la secundaria, la recuperación de la centralidad del Estado, la ampliación de los derechos y la reconstrucción de lo común. La autora Laura Rovelli (2013) realizó un análisis acerca de los debates que surgieron durante el proceso de democratización por una universidad pública más inclusiva e identificó como eje fundamental la representatividad que las distintas clases sociales pudieron alcanzar en la población universitaria.

Rovelli (2013) señala:

La introducción de la idea de inclusión busca entonces privilegiar la heterogeneidad y diversidad social en el ámbito universitario [...] busca brindar un tratamiento preferencial (dar más, mejor o distinto) a quienes menos tienen. Supone el derecho a la educación universitaria por parte de todos los ciudadanos junto con la promoción de condiciones favorables que garanticen la igualdad de oportunidades y resultados educativos. (p. 53)

De allí que uno de los aspectos centrales de las últimas décadas fue la expansión de las universidades argentinas en todo su territorio entre las que adquirieron relevancia las que surgieron organizadas en la Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (RUN-COB). Se trata de instituciones que se insertan en zonas caracterizadas por la fragilidad social y productiva y uno de sus objetivos prioritarios es contribuir al ascenso social de los sectores populares (Artz Recalde, 2013).

Por otro lado, los escenarios contemporáneos plantean desafíos de índole multidimensional entre los que se encuentran los componentes políticos, sociales, culturales, comunicacionales y cognitivos. Esta complejidad también se hace presente en las formas de producción, circulación y distribución del conocimiento (Lyon y Mäggió, 2019). Los estudiantes de hoy en día presentan características distintivas en relación a los aspectos psicológicos y sociológicos que deben ser contemplados en la organización de los planes de estudio a tratarse de un desafío para la educación en el nivel superior. Zabala Beraza (2012) señala que los estudiantes de la llamada “generación Y” poseen la voluntad de querer aprender de manera más dinámica y a partir de tareas que

impliquen un desafío cognitivo y no la repetición memorística de contenidos. También advierte que debemos considerar el papel de la tecnología como medio de comunicación, socialización y diversión de los jóvenes universitarios.

Sin embargo, desde la perspectiva del acceso a los estudios del nivel superior como un derecho social y de la transformación de la universidad de élite a la universidad abierta para las clases populares, la heterogeneidad es habitual en las aulas y los estudiantes no son solo jóvenes sino personas de grupos étnicos muy diversos. Una de las características es la diversidad de las trayectorias previas y de las condiciones de vida con sus influencias históricas, políticas y socioculturales al igual que la coexistencia del estudio y el trabajo. La elección de la vida universitaria se articula con los proyectos de vida y de responsabilidades que habitualmente repercuten en el tiempo de dedicación para el estudio y en ocasiones llevan a decisiones de autoexclusión.

Desde una visión más amplia, en el presente de nuestra Universidad conviven variables preponderantes que destacan en el devenir de su historia y también están caracterizadas por la diversidad y la heterogeneidad. Un ejemplo a considerar como señal de respuesta del Ministerio de Educación a las nuevas demandas de formación en el nivel superior fue el Programa de Becas del Bicentenario (PNBB) y el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina que surgieron en el 2008 y se orientaron hacia el principio de igualdad de oportunidades. La Universidad Nacional de Avellaneda, es una de las universidades que a partir del PNBB favoreció el acceso a estudiantes de los nichos poblacionales más vulnerables del país, en relación a las variables socioeconómicas y ambientales.

Un señalamiento que realiza Sánchez Carréno (2013) citando a Bécerra (1998) indica que en la universidad se ha instaurado un modelo que apunta a la formación de profesionales capacitados en la aplicación y dominio de técnicas y procedimientos alejados del pensamiento crítico y reflexivo. Asimismo, hace foco en las problemáticas de los estudiantes en los espacios universitarios, como las relacionadas con la producción de saberes, los modos de acompañamiento para el desarrollo de los trabajos de graduación y la relevancia de la escritura académica.

Aparte de lo planteado, el proceso de construcción de la condición de estudiante universitario supone la apropiación de una diversidad de habilidades y de experiencias de producción de conocimiento. Estas experiencias forman parte de las instancias de ingreso y se

mantiene durante las trayectorias estudiantiles de los primeros años en los que se va construyendo el “oficio de estudiante”. El investigador francés Alain Coulon (1995) identificó la categoría de adaptación académica y planteó dos subprocesos que no necesariamente se desarrollan de manera simultánea: la adaptación institucional y la adaptación intelectual. Durante dichos procesos habitualmente se presenta una distinción extrema entre dos universos cognitivo-culturales que surgen entre las prácticas comunicativas de los estudiantes y los modos de saber legitimados por la universidad (Cásco, 2009).

Es importante detenernos para poder identificar cuáles son las reglas de la adaptación intelectual relacionadas con la apropiación del saber y de qué manera se pueden transformar las consignas intelectuales implícitas en acciones prácticas. Coulon (1995) citado por Cásco (2009) define que la adaptación intelectual implica adentrarse en un terreno de categorizaciones, discursos, prácticas y conceptos propios de la educación universitaria y que la inadecuación a la nueva cultura genera el fracaso o el rezago de quienes atraviesan dicho proceso. Podemos agregar que la autonomía surge como una condición esperable durante el proceso que implica “un saber-hacer, un saber-ser y un saber-convertirse (en)” (Cásco, 2009, p. 238). Se trata de una árdua tarea que se realiza en paralelo con otro proceso complejo, el de la adaptación institucional, es decir, la adaptación a los principios y a las normas propias de las organizaciones desde lo administrativo y funcional.

Alain Coulon (1993) identificó tres tiempos por los que los estudiantes transitan durante su ingreso a la universidad: el tiempo del extrañamiento caracterizado por la ruptura con el mundo familiar y el ingreso a un universo institucional desconocido, el tiempo de aprendizaje en el que se concreta el proceso de socialización y el tiempo de adaptación. En este último las/los estudiantes son capaces de interpretar las normas institucionales y pueden ajustarse a ellas o transgredirlas. El oficio de estudiante se aprende a partir del esfuerzo y la interacción con entornos institucionales que pueden facilitar el proceso o reforzar el extrañamiento (Vélez, 2005).

Otras prácticas que habitualmente se relacionan con la profundización de las dificultades que atraviesan los ingresantes al nivel superior son las relacionadas con el distanciamiento de los docentes, la fragmentación de los contenidos y el aislamiento entre las cátedras. También se puede mencionar que los conocimientos son más complejos, la bibliografía es más extensa y los estilos de enseñanza y los de evaluación difieren de los habituales en la escuela secundaria. Por el

contrario, las propuestas como el apoyo de pares, las tutorías y el aprendizaje colaborativo que dan cuenta de acciones de intervención en los aspectos sociales y afectivos constituyen estrategias favorecedoras que permiten sobre llevar el extrañamiento (Vélez, 2005).

Según Casco (2009) las reglas de la acción intelectual se constituyen a partir de la valoración del saber legítimo como saber validado por la especulación científica, el reconocimiento y utilización de categorías propias del mundo intelectual y la demostración del dominio del trabajo intelectual (marcadores de acción discursiva). Como otra condición relevante se encuentra el pensamiento crítico, es decir, la capacidad de la inteligencia que considera diferentes posiciones y es capaz de reflexionar y de establecer una relación epistémica con el saber. Entonces ¿qué características tienen los discursos universitarios en las situaciones de enseñanza, aprendizaje y de investigación? Para Casco (2009) los ingresos tienen muchas dificultades para reorganizar la comprensión a partir de la lectura de los textos y las producciones escritas son reproductivas y apuntan al contenido como prácticas marcadas por la pasividad.

La cultura académica que presenta prácticas de lenguaje transversales a toda la universidad también se diferencia de las habituales en la escuela media e incluye particularidades dentro de cada una de las áreas disciplinares. Los modos de buscar, elaborar y comunicar conocimiento a través de lo escrito constituyen un saber en sí mismo y una capacidad en desarrollo que no es universal sino específica de cada disciplina. La enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la educación superior son motivo de discusión en foros de universidades de otros países como señala Paula Carino (2004). En particular, el concepto de alfabetización académica hace referencia al conjunto de nociones y estrategias que apuntan a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. También designa el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional en el que intervienen actividades de análisis y producción de textos y formas de razonamiento instituidas.

Según Carino (2003) la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que la diversidad de temas, la reflexión implicada, las clases de textos, los destinatarios y los contextos en los que se lee y escribe no son iguales en todos los ámbitos. Por otro lado, la cultura académica tampoco es homogénea ya que cada campo de estudio posee un esquema de pensamiento que adquiere forma a través de lo escrito de manera particular y está basado en un conocimiento que tiene historia y autores. Es así que las exigencias discursivas en la universidad están asociadas a

cada campo de estudio. Asimismo, señala la necesidad de hacer lugar en el currículo de las carreras para usar la escritura como un método para explorar ideas:

La falsa creencia de que escribimos para expresar lo que ya hemos pensado lleva también a justificar que la universidad no se ocupe de cómo se producen los textos en sus aulas, suponiendo –equivocadamente– que es posible ayudar a conocer y a desarrollar el pensamiento en ausencia de la escritura. (p. 412)

De acuerdo con este enfoque Carino (2002) nos invita a preguntarnos si es preciso enseñar a leer y a escribir en los estudios superiores y si acaso los alumnos no deberían llegar sabiendo. La autora advierte que en el modelo de educación habitual de la docencia se omiten los valiosos modos que se relacionan con las formas de leer y de escribir de un área de estudio, al igual que con los modos de investigar, de aprender y de pensar. Otra visión que habitualmente se sostiene es la de responsabilizar a las trayectorias de formación previas como deficiencias, asumiendo una postura de no aceptación de la deficiencia intelectual como un proceso; es decir un conjunto de bases que van configurando la experiencia estudiantil desde el ingreso hasta la graduación. Al respecto de esta visión, Carl (2014) señala la necesidad de evitar el pensamiento dualista que remite los problemas de la universidad al déficit del secundario y agrega que “las formas y significados del viaje de conocimiento en la universidad [...] deben vincularse con la comprensión del papel activo del estudiante en la apropiación del conocimiento” (p. 18).

¿Entonces es posible mejorar las habilidades de lectura y escritura académica que promueven experiencias de producción del conocimiento en los estudiantes? A juicio de Carino (2002) las/los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior son los especialistas de la disciplina, y esto se debe a que conocen las convenciones de su propia materia y porque están familiarizados con el contenido difícil que tratan de manejar los estudiantes.

Centrarse en la escritura es una manera de centrarse en los métodos, en las prácticas y en los procesos socio-psico lógicos de la investigación intelectual, de la innovación y del aprendizaje. El estudio de la escritura académica es entonces parte de una profunda reforma de la educación superior. (Russell, 2003, como se cita en Carino, 2005, p. 8)

Como se mencionó anteriormente en este trabajo en el contexto de la formación universitaria se suele considerar que la concepción de estudiante implica el manejo de las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura. Ana Lía Gerbáudo (2016) problematiza la concordancia entre las exigencias que se plantean como requisito para la acreditación de las asignaturas y la enseñanza. La autora señala que “si bien los profesores universitarios suelen enseñar las metodologías de investigación disciplinares, suelen desentenderse de la enseñanza de los géneros y protocolos, aunque luego exigen su conocimiento” (p. 3). También resalta algunos malentendidos que es oportuno puntualizar como el hecho de asimilar la escritura a una técnica o al resultado de una aplicación metodológica, subestimarla en las clases, pero luego evaluarla y desconocer su carácter de proceso de interiorización progresiva, lento y complejo. Su propuesta de reflexión apunta a la necesidad de abordar el análisis de muestras o ejercicios de otros/as escritores/as y a la necesidad de dominar el tema sobre el que se va a trabajar como producción disciplinar. En sus palabras “a leer y a escribir se enseña en todas las materias” (p. 5).

En consonancia con Carino (2002), Gerbáudo (2016) advierte que, si bien se pueden establecer marcos generales en el discurso académico, hay particularidades que son propias de las disciplinas y que no pueden trabajarse sino con el profesor de la especialidad. Es así que sostiene que es necesario instalar las prácticas de enseñanza de lectura y escritura de textos académico-científicos de modo transversal en la educación superior.

Para poder profundizar en las dificultades que surgen relacionadas con el proceso de leer y escribir se retoma aquí a Carino (2004 b) quien identifica cuatro tendencias de las/los universitarios reiteradas en las investigaciones sobre la composición escrita: no tener en cuenta al lector; desaprovechar el potencial epistémico de la lectura; revisar los textos de forma lineal y no en profundidad y postergar el momento para empezar a escribir hasta que se da por finalizada la lectura de la bibliografía. Según la autora estas cuatro predisposiciones permiten que los docentes repensem las concepciones pedagógicas en las que le pedimos escribir a los estudiantes.

Siguiendo esta perspectiva Carino (2004 b) destaca que los estudiantes no suelen escribir con conciencia del lector es decir en el intento de comunicar algo deliberado a quien va a leer su producción. Tampoco se dan tiempo para revisar y desarmar sus textos y pensamientos como un ensayo de transformación del saber de partida. Su reflexión acerca del origen de estas dificultades identifica la doble concepción de aprendizajes de los estudiantes al encontrarse con los marcos

conceptuales que cada cátedra universitaria quiere transmitir y con una cultura desconocida relacionada con las prácticas de escritura que nos interesan que desarrollen. Es importante resaltar que la autora no solo enfoca su análisis en las dificultades de escritura de las/os universitarias, sino que se pregunta cómo podrían hacer algo al respecto las instituciones, contemplando la situación como emergente de la cultura académica. En sus palabras se trata de “dificultades de la enseñanza” y no de “dificultades de los universitarios” (p. 326).

Algo semejante señala Casco (2009) acerca del proceso de acción intelectual al remarcar que “el sistema comunicativo universitario debe ser objeto de enseñanza” (p. 253). Dicha enseñanza implicaría develar con y para los estudiantes ciertos implícitos, como que postura de lector/a y de escritor/a exigen los discursos académicos y cuáles la doble funcionalidad que poseen como fuente y medio de construcción y difusión de saberes. La autora también advierte la complejidad de los procesos redaccionales y de lectura y la íntima relación pensamiento-lenguaje.

Un aspecto clave es el que introduce Giroux (1997) a partir de un título inspirador *Los profesores como intelectuales transformativos*. El autor nos propone repensar nuestros preconceptos acerca de los estudiantes y analiza las consecuencias que se generan cuando los canales de comunicación y las relaciones sociales progresistas no están presentes en el aula. En sus palabras:

Si se encuentran sometidos a un lenguaje y un cuadro de creencias y valores cuyo mensaje implícito los considera culturalmente analfabets, los estudiantes aprenderán poco acerca del pensamiento crítico y mucho sobre lo que Paulo Freire ha llamado la “cultura del silencio”. (p. 110)

Asimismo, Paulo Freire (2004) manifiesta que enseñar no es transmitir conocimientos sino crear las posibilidades para la construcción y producción del conocimiento y también señala la necesidad de establecer una intimidad necesaria entre los saberes curriculares y la experiencia social que tienen las/os estudiantes como individuos. Otro aspecto a considerar es la necesidad de adaptación de las costumbres, valores y prácticas culturales de los estudiantes al espacio académico. El estudiante de hoy no es el estudiante del siglo XX y las prácticas docentes contemporáneas no pueden ser las mismas que se describen en la educación bancaria de Freire (2004). Giroux (1997) sostiene:

Los profesores deben hacer que el conocimiento del aula sea relevante para la vida de sus estudiantes [...] es decir, los profesores deben confirmar la experiencia de los estudiantes como parte del encuentro pedagógico, para el cual han de ofrecer contenidos curriculares y prácticas pedagógicas que encuentren resonancia en las experiencias vitales de los estudiantes. (p. 19)

Teniendo en cuenta estas aproximaciones acerca de la intervención docente, se destaca la concepción de las prácticas de enseñanza como prácticas sociales complejas, es decir que están históricamente situadas y ponen en juego un amplio proceso de mediaciones. Como práctica social se encuentran condicionadas por elementos contextuales e institucionales, al igual que por condicionantes macro que se refieren a los espacios en los que suceden los procesos interactivos entre docentes y estudiantes en relación a los saberes y el conocimiento (Edelstein, 2022).

En el contexto de las experiencias de innovación de las universidades del Conurbano Bonaerense que fueron creadas en los años 90, una de las dimensiones de carácter endógeno que se puede describir es la de la democratización en el acceso a los estudios superiores y la posibilidad de afrontar los cambios cuantitativos y cualitativos de los estudiantes. Como explica Fernández Lámara (2015) el objetivo de las innovaciones no solo apunta a la democratización del acceso a los estudios universitarios sino también a la garantía de la permanencia y el egreso.

Para Fernández Lámara (2015) la innovación, y particularmente la innovación educativa, son fenómenos de difícil conceptualización ya que no existe un marco teórico desarrollado de manera suficiente que proporcione un encuadre de referencia para las innovaciones en la región. Los conceptos que se integran en el sistema conceptual relacionado con la innovación educativa son: *nuevo, mejora y cambio* como señala Barrázá Macías (2013) en su búsqueda de una definición de innovación educativa. Los claustros universitarios también participan en las decisiones estructurales-formales en los distintos currículos, al respecto Coscarielli (2022) señala:

Las/os docentes podemos y debemos participar, sobre todo en lo que respecta a cómo esas prescripciones se llevarán a cabo en la institución en los distintos espacios de formación, es decir: asignaturas o materias, seminarios, talleres, prácticas, sus articulaciones y modalidades. (Clase 3, 2022, p. 3)

Ampliando la perspectiva que propone nuestra participación como docentes en el contexto de la innovación educativa, Edelstein (2014) señala la doble exigencia que nos atraviesa a quienes enseñamos; la de prestar atención a los procesos de transmisión y a los procesos de apropiación; es decir proponer desde la enseñanza una relación diferente con el conocimiento. Para Edelstein:

Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente, ya que deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador; sujeto que imagina, produce diseños alternativos que en lo esencial dan lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende. [...] Por lo mismo, tenemos que colocar bajo sospecha nuestras perspectivas, nuestras propuestas, y someterlas a un ejercicio permanente de interrogación ética, de indagación crítica circunstancial a nuestra profesión. (p. 22)

Los currículos son testigos y resultantes de contextos múltiples y comunidades de aprendizaje heterogéneas dentro de las instituciones en las que prevalecen disputas de poder atravesadas por componentes históricos, ideológicos, políticos y que como el tiempo que habitan, están en permanente cambio. Si bien las perspectivas en torno al currículo son amplias, lo entendemos aquí como el plan de estudio y las prácticas educativas promovidas en su implementación. Entre las características de un currículo destacan su carácter ordenador, pero por sobre todo el *currículum en acción* al que se refiere Coscárreli (2022). Se trata de un sentido más amplio que abarca la idea de proceso que adquiere nuevos sentidos a partir de la interacción entre estudiantes y docentes en el aula. Coscárreli propone como interrogantes ¿Qué distancia existe entre lo prescripto y lo desarrollado? ¿Qué recuperamos de nuestras prácticas e incorporamos en un nuevo curso o propuesta? Y agregó “Es de destacar la potencia latente del diseño de partida y su seguimiento, como forma de mejoramiento de acciones posteriores” (p. 2).

Como otro aspecto clave que surge de las experiencias de innovación en la enseñanza universitaria Elsa Lucarelli (2004) refiere que, si bien existen verdaderos espacios de innovación que los docentes desarrollan en su actuar cotidiano, estos espacios quedan ocultos en el trabajo institucional y solo se reconocen hacia adentro del aula. Lucarelli entiende la innovación como una ruptura que implica la “interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en

el tiempo” (p. 3) y destaca el contenido que se enseña y el contenido que se aprende como los componentes que le dan un sentido peculiar a la relación entre docentes y estudiantes.

El reconocimiento de la innovación como cambio o reforma de las prácticas educativas implica una “acción transformadora, situada y crítica” que supone:

[...] comprender su múltiple dimensión local; reconocer el escenario de la institución, de ella, los espacios de formación; los sujetos, docentes y estudiantes; los modos de vinculación y comunicación; el tipo de relación que se establece reconociendo que se encuentra mediada por el contenido; las metodologías de enseñanza; las problemáticas pedagógicas más generales o macro; y el espacio político-histórico-cultural. (Ungaro y Morán, 2022, p. 4)

Para finalizar, acerca del concepto de experiencia situada en relación a la intervención a nivel curricular Remedi (2004) señala que dicha intervención significa trabajar en el lugar en el que se están jugando situaciones de poder, situaciones grupales, de significados construidos y de culturas, y agrega que toda intervención implica ubicarse en el lugar de una práctica situada (p. 7). Es por ello que es posible la intervención docente en temas curriculares asumiendo un compromiso de la innovación como práctica situada y no solo como el resultado del requerimiento externo que plantean por ejemplo los procesos de acreditación de carreras.

Parte 2

Diseño de la Innovación Propuesta

Conceptualización

Teniendo en cuenta el posicionamiento de Giroux (1997), la educación en enfermería no escapa a la necesidad de afrontar los desafíos que produce la heterogeneidad social y exige el desarrollo de recursos de enseñanza y aprendizaje que respondan a los requerimientos actuales de la sociedad y a las propias vivencias de los estudiantes. Esto involucra la creación de ambientes propios en los que se promueva el pensamiento crítico y el desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones de las/os futuras/os Docentadas/os en Enfermería, que además contemplen el contexto social, político, económico y cultural en el que se llevará a cabo el accionar profesional.

Elisa Lucarelli (2004) resalta el carácter de mediador activo que desarrolla el/la docente en el nivel universitario entre el sujeto en formación y el conocimiento especializado que proviene de un campo académico profesional. Es así que para resolver los desafíos que plantea un entorno caracterizado por el cambio, los docentes desarrollan experiencias alternativas a la clase rutinaria.

Para la autora el concepto de innovación:

[...] se basa en dos notas esenciales: la *ruptura* con el estilo didáctico habitual que se refiere a la innovación de otras modificaciones que se dan en el aula universitaria, y el *protagonismo* que identifica a los procesos de gestión y desarrollo de la práctica nueva. (Lucarelli, 2004, p. 2)

Las prácticas docentes están atravesadas por múltiples variables que se deben contemplar cuando se analizan los problemas que surgen ya sea a partir de algún componente técnico o de una práctica individual de los sujetos. Asimismo, la comprensión de la innovación como ruptura obliga a hacer foco en un componente relevante: el contenido, tanto el que se enseña como el que se aprende. Uno de los interrogantes que surge de manera significativa es de qué manera se puede favorecer el desarrollo de la apropiación de los nuevos aprendizajes por parte de los estudiantes, por ejemplo, a partir de alternativas que favorezcan sus posibilidades creativas y el acercamiento a la comunidad científica y a la producción por ella (Lucarelli, 2004).

Por otro lado, para Lucarelli (2004) la innovación como práctica protagonista refiere a un

proceso que compromete la toma de decisiones y la participación en una práctica innovadora implica su manifestación en al menos tres niveles: la determinación de las estrategias y las metas, la implementación de las decisiones en el contexto institucional y en el aula y la evaluación de los resultados durante todo el proceso.

Para profundizar aún más en el concepto de innovación educativa se retoman los aportes de Zabala (2004) quien resalta la necesidad de introducir cambios que estén justificados y resulten viables, es decir que se consideren las razones por las que el cambio se introduce y en base a qué criterios se espera que mejoren las cosas. Al respecto sostiene que todo cambio debe contar con la posibilidad efectiva de llevarse a cabo -ser viable- y también se debe apuntar al logro de resultados tangibles y objetivos que se puedan debatir o ajustar. En palabras del autor, estamos ante una innovación cuando:

[...] se pretende llevar a cabo un proceso de *cambio bien fundamentado. Cambios viables y prácticos* que están pensados desde la *perspectiva de la mejora y actualización* de nuestras actividades y dispositivos formativos en el seno de cada institución. Cambios que serán *documentados y evaluados*. Propuesta de cambio que se ha formalizado en un *proyecto* que constituye su guía de desarrollo y compromiso. (Zabala, 2004, p. 122)

Presentación

En primer lugar, se reitera que la propuesta de innovación plantea el diseño de un Taller de lectura y escritura académica para estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Avellaneda y es concebido como un espacio que se propone fortalecer las capacidades de producción del conocimiento en el proceso de leer y escribir.

Como práctica contextualizada parte de la comprensión del entorno institucional en que se inserta la Licenciatura en Enfermería de la UNDAV y también se propone contemplar los factores propios del entorno social de los estudiantes caracterizado por la heterogeneidad. La intención es generar un espacio orientado al fortalecimiento de las capacidades de producción del conocimiento en el proceso de leer y escribir en instancias previas al inicio del ciclo superior; es decir antes de comenzar la cursada de las asignaturas que se relacionan estrechamente con los Trabajos Finales o Tésinas de Grado en el cuarto y el quinto año de la carrera. El propósito principal es contribuir al desarrollo de las prácticas de lectura y escritura académica y proporcionar experiencias que generen la producción de diferentes géneros discursivos. Las/os destinatarias/os serán los estudiantes a partir del segundo año de la carrera.

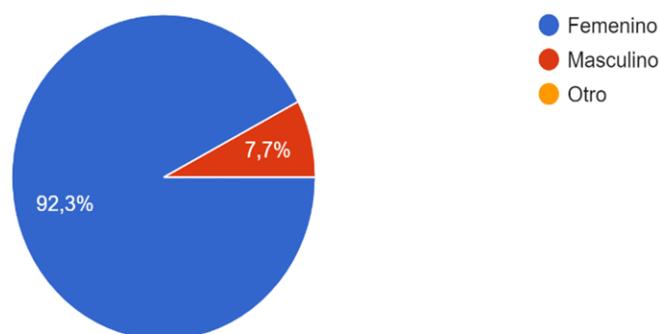
En el contexto de las decisiones relacionadas con la propuesta de este trabajo se partió de la evaluación de las necesidades de los estudiantes y del análisis de las dificultades que surgen durante el proceso de producción de los Trabajos Finales o Tésinas de Grado como se explicitó en la caracterización del tema. Se consideró muy importante incluir la voz de los estudiantes acerca de esta problemática para describir su percepción. Con ese propósito, se diseñó una encuesta autoadministrada a través de un formulario Google con preguntas semiestructuradas que abordaban distintas dimensiones tales como: *Formato del material de lectura, Criterios para seleccionar los materiales de estudio, Prácticas de lectura del género académico, Recursos de escritura del género académico y Citas y referencias bibliográficas.*

La encuesta se envió por mail a estudiantes que se encontraban cursando la asignatura Taller de Trabajo Final y se las/os invitó a participar voluntariamente de manera anónima para asegurar la confiabilidad de los datos. La población estuvo conformada por 40 estudiantes de los cuales 13 respondieron la encuesta. Los datos se organizaron en una matriz de datos a partir de la cual se elaboraron tablas de distribución y frecuencia y se aplicó la estadística descriptiva para analizar los resultados.

En relación a la caracterización de la muestra, como podemos ver en la Figura 1, del total de los estudiantes encuestados/os el 92,3 % pertenece al género femenino y el promedio de edad es 34 años. Los datos que surgieron concuerdan con un alto porcentaje de mujeres cursantes que es característico en la carrera y la presencia de la diversidad generacional en las aulas, en las que conviven adolescentes y adultos/os jóvenes. Una situación similar es la que surge a partir del relevamiento de la actividad laboral que alcanza al 92,3 % de los encuestados/os, como podemos ver en la Figura 2.

Figura 1

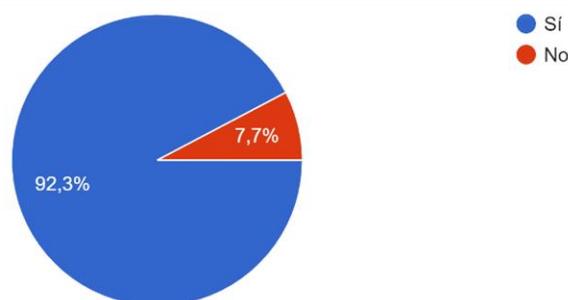
Distribución de frecuencia según género



Nota. Datos obtenidos de la encuesta realizada.

Figura 2

Distribución de frecuencia según actividad laboral

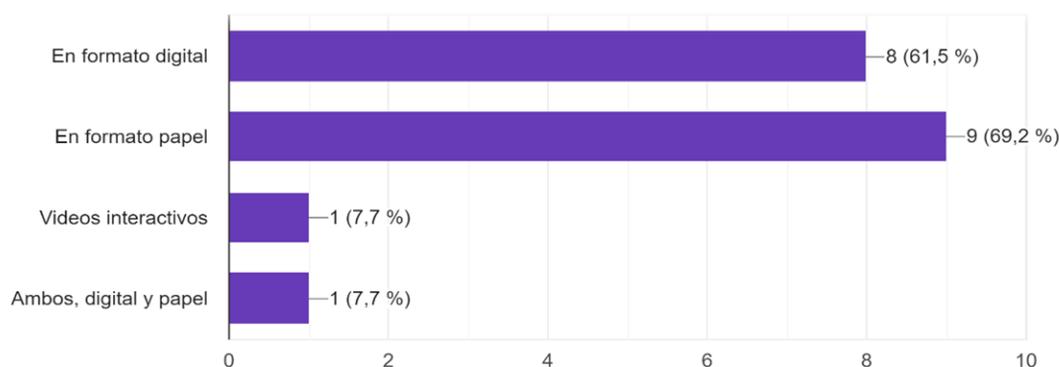


Nota. Datos obtenidos de la encuesta realizada.

En relación a la dimensión **Formato del material de lectura**, como podemos ver en la Figura 3, los datos más relevantes fueron que el 69,2 % de los encuestados/os refieren que el formato papel es el que utilizan habitualmente para la lectura de los materiales de estudio. El 61,5 % refirió que utiliza el formato digital.

Figura 3

Distribución de frecuencia según formato del material de lectura

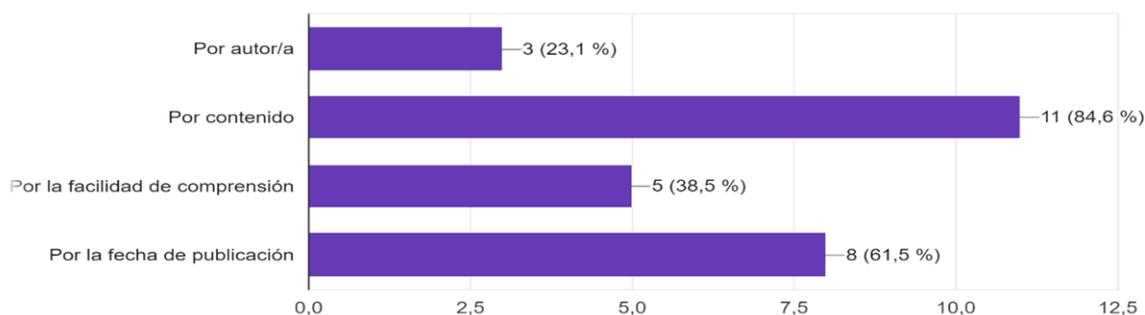


Nota. Datos obtenidos de la encuesta realizada.

En relación a la dimensión **Criterios para seleccionar los materiales de estudio**, como podemos ver en la Figura 4, los datos más relevantes fueron que el 84,6 % de los encuestados/os refieren que realizan la selección por contenidos y el 61,5 % por la fecha de publicación. Solo el 23,1 % selecciona los materiales de estudio por autor/a.

Figura 4

Distribución de frecuencia según criterios para seleccionar materiales de estudio



Nota. Datos obtenidos de la encuesta realizada.

En relación a la dimensión Prácticas de lectura del género académico, como podemos ver en la Figura 5, los datos más relevantes fueron que solo 7,7 % de los encuestados/os formuló preguntas sobre el tema leído, el 7,7 % elabora una red conceptual y el 38,5 % busca el significado de las palabras.

Figura 5

Distribución de frecuencia según prácticas de lectura del género académico

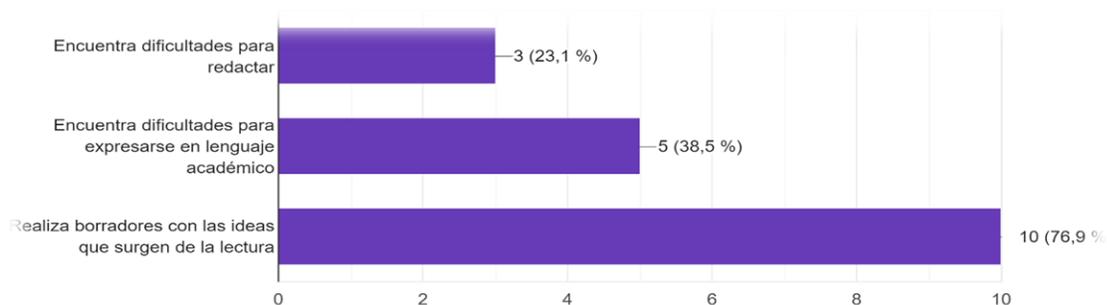


Nota. Datos obtenidos de la encuesta realizada.

En relación a la dimensión **Recursos de escritura del género académico**, como podemos ver en la Figura 6, los datos más relevantes fueron que solo el 23,1 % de los encuestados/os encuentra dificultades para redactar y el 38,5 % encuentra dificultades para expresarse en lenguaje académico.

Figura 6

Distribución de frecuencia según recursos de escritura del género académico

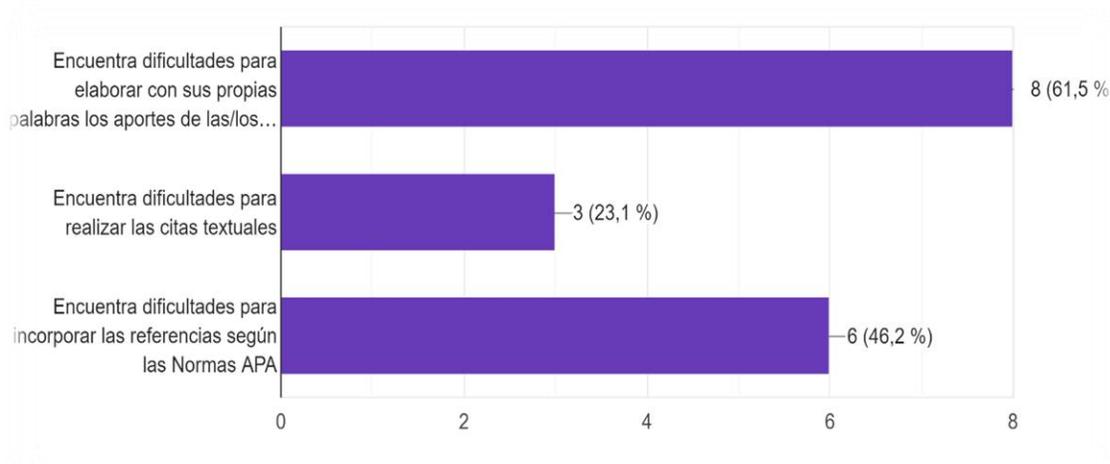


Nota. Datos obtenidos de la encuesta realizada.

En relación a la dimensión **Citas y referencias bibliográficas**, como podemos ver en la Figura 7, los datos más relevantes fueron que solo el 23,1 % de los encuestados/os encuentra dificultades para realizar citas textuales y el 46,2 % encuentra dificultades para incorporar referencias según Normas APA.

Figura 7

Distribución de frecuencia según citas y referencias bibliográficas



Nota. Datos obtenidos de la encuesta realizada.

Para dar continuidad a la presentación de la innovación, se destaca que en el marco conceptual se constató que la práctica lectora está asociada a la práctica de la escritura y que ambas capacidades deben desarrollarse en los espacios específicos de cada disciplina (Carlino, 2004). También se mencionó la necesidad de que los estudiantes adquieran autonomía y desde esa perspectiva es que se apuntará a las prácticas de lectura, escritura y oralidad que fortalezcan las capacidades para la redacción de diferentes tipos de textos académicos.

Según Anijovich y Morá (2010) las intervenciones docentes para ayudar a los estudiantes a ganar autonomía deben centrarse en guiar, ayudar a corregir cursos de acción y ofrecer criterios para la toma de decisiones. También las autoras sugieren que es importante arbitrar en los asuntos interpersonales que los estudiantes no puedan resolver por sí mismos, como por ejemplo los que surjan durante el trabajo colaborativo. Asimismo, advierten la necesidad de estar dispuestas/os a ser una fuente de información disponible contemplando un grado de libertad que permita la elección de recursos, de contenidos y los modos de organizar el trabajo.

Retomando la línea de reflexión de Carlino (2004),

[...] los modos de buscar, elaborar y comunicar conocimiento a través de lo escrito no son un mero instrumento -sino un saber en sí mismo-, no constituyen una

capacidad ya adquirida -sino en desarrollo-, no resulta una práctica universal -sino específica de cada disciplina. (p. 4)

En relación al proceso de lectura, Carino (2006) también señala que “Leer es un proceso estratégico que está encaminado a recabar cierto conocimiento de un texto según el propósito de lectura que autorregula la actividad neurocognitiva del lector” (p. 2). Es así que quien lee lo hace guiado por su propósito de lectura (que focaliza unos contenidos en desmedro de otros) y, ha de aportar su conocimiento propio sobre el lenguaje escrito y el tema a fin de recabar sentido de lo impreso.

Desde la comprensión de que la lectura y escritura no pueden pensarse, y enseñarse, por separado ya que son totalidades inseparables (Lerner, 2001), también se identificó la complejidad de los aspectos formales de las producciones escritas. La escritura plantea un mayor nivel de exigencia en el uso de términos y palabras tanto a nivel ortográfico como formal. Otra exigencia significativa es la organización del texto en los niveles expositivos (frases, párrafos, etc.) y la comprensión de que cada ámbito utiliza distintos tipos de lenguajes o sistemas simbólicos que permiten desarrollar actividades al igual que aprender y desarrollar conocimiento (Mirás, 2000).

Otro aporte significativo es el de Martín Domécq (2014) cuando advierte que la relación entre la escritura y el pensamiento alude al proceso dialéctico por el cual las palabras se convierten en las palabras de nuestro pensamiento. Es así que “El pensamiento crea escritura y la escritura crea pensamiento” (p. 17). El tipo de texto que vamos a escribir también parte de la concepción de un marco cultural y social determinado al igual que de un código determinado; de allí la importancia de fortalecer el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura en los espacios disciplinares.

Los autores Acevedo Gamba y Díaz Álvarez (2009) postulan que un acercamiento a la lectura y escritura que buscan comprender fenómenos cercanos a la realidad podrían favorecer las prácticas de los estudiantes de enfermería. Se trata de destacar las situaciones de enfermería o los factores contextuales, las vivencias y las narrativas propias de la disciplina como factor determinante de motivación. Esta opción podría incluir las publicaciones de artículos e investigaciones al igual que los textos disciplinares.

Ahora bien, es necesario hacer foco en las actividades que promuevan que los estudiantes tengan otras opciones para enfrentar las dificultades que surgen en el proceso de leer y escribir. Por ejemplo, la lectura con ayuda de guías o la elaboración de fichas - resúmenes que permiten identificar propósitos de lectura e interpretación. Las preguntas permiten enfocar el análisis del texto hacia las ideas nucleares y la relectura permite encontrar nuevos significados. Asimismo, el resumen permite jerarquizar lo leído de acuerdo al contenido que se pretende desarrollar (Carino, 2006).

En relación a las prácticas que anticipan la redacción, Domécq (2014) propone algunos recursos cuyo objetivo es lograr una mejor definición de la forma y del contenido del texto. La realización de un plan del texto apunta a la participación del autor/a al igual que del tutor/a si se tratase de una tesis. De esta manera el momento de la redacción llega luego de un proceso continuo en el que se entrelazan la oralidad, las lecturas y las escrituras que orientan el plan. En las prácticas orales se abre el espacio para conversaciones, clases y entrevistas; en las escritas, las fichas, resúmenes, definiciones y notas u otras como los diagramas o dibujos.

Por último, a partir de la identificación de las situaciones de aprendizaje que favorecen el desarrollo de las prácticas que me propongo fortalecer surge la elección de la modalidad de taller. Se considerará que brinda la posibilidad de generar un espacio que fortalezca la comunicación, la cooperación y la participación de los cursantes que comparten problemáticas similares en el que se da lugar al diálogo y que supone una apertura a la intersubjetividad.

Propuesta innovadora

Fundamentación

Considerando el currículo como punto de partida y marco general, se pretende adecuar la propuesta y las estrategias de enseñanza considerando los propósitos y los medios disponibles, al igual que dando la importancia al contexto particular y a los estudiantes. A manera de ejemplo, en relación a la organización de los contenidos, es importante considerar los niveles previos de los estudiantes tales como las experiencias y conocimientos que tendrán a la integración de sus formas de aprender. En relación a las estrategias se orientan a poner énfasis hacia la guía u orientación docente que favorezca el protagonismo de los estudiantes. Asimismo, se apunta a la selección de actividades que permitan la expresión personal, la creatividad, las habilidades para la búsqueda y organización de información, la inventiva y el trabajo cooperativo (Davini, 2008).

Cabe señalar que Davini (2008) también plantea que la intenciónidad de la enseñanza implica que más allá de los resultados del aprendizaje en sí, los docentes “[...] buscan transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente válida” (p. 17). Es decir que la enseñanza es una acción intencional que se conecta con la transmisión cultural y está sustentada en valores éticos. De igual modo se considera relevante la idea de mediación pedagógica que implica correrse del centro del proceso de enseñar y participar desde el lugar de mediador/a, es decir coordinando y conduciendo la enseñanza, en un contexto que propicie “relaciones dinámicas y mutuamente influyentes” (p. 21).

Otro aporte significativo es el de Edelstein (2022 b) ya que propone el reconocimiento de que la labor pedagógica está orientada a dar lugar a nuevos interrogantes y al deseo de conocer y de favorecer la construcción del sujeto y el descubrimiento sobre sí mismo. Indica Edelstein,

Dejar de lado la idea de “dirigir clase” para dar paso a una manera de hacer que los/las alumnos/as trabajen y se pongan al servicio del trabajo, de modo que los esfuerzos docentes se concentren en crear las condiciones óptimas para que los/las mismos/as estudiantes con sus potencialidades y limitaciones avancen en sus saberes y conocimientos. (p. 7)

La dinámica del Taller se focaliza en que los estudiantes fortalezcan sus capacidades para buscar, elaborar y comunicar conocimiento mediante las prácticas de lectura y escritura a partir de la concepción de que se trata de una capacidad en desarrollo que no es universal sino específica de cada disciplina. Es así que se considerará que la narrativa académica en Enfermería supone una relación estrecha con los temas de interés del campo disciplinar. Para definir dicho encuadre, se adherirá a la definición de Enfermería del Consejo Internacional de Enfermeras (CIE),

La enfermería abarca los cuidados autónomos y en colaboración que se prestan a las personas de todas las edades, familias, grupos y comunidades, enfermas o sanas, en todos los contextos, e incluye la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad y los cuidados de los enfermos, discapacitados y personas moribundas. Funciones esenciales de la enfermería son la defensa, el fomento de un entorno seguro, la investigación, la participación en las políticas de salud y en la gestión de los pacientes y los sistemas de salud, y la formación. (CIE, 2002)

Por otro lado, se amplía la definición del CIE con el aporte de la referente disciplinar coreobesa Sylvia Malvaréz (2007), quien advierte una perspectiva acorde al contexto contemporáneo atravesado por la complejidad social y cultural, es así que la autora contextualiza a Enfermería,

[...] como una profesión del campo de las ciencias sociales, cuyo objeto de estudio e intervención es el cuidado humano en cuanto implicado en la constitución, vivencia, desarrollo, protección y recuperación de la salud, que tiene como beneficiario al sujeto humano como ser cultural, a la familia, los grupos, las comunidades y la sociedad planetaria como unidades de análisis y cuidado. (p. 528)

En ese contexto, se identifican algunas de las áreas prioritarias que surgen como insumo para la producción del conocimiento en Enfermería en la actualidad, a manera de ejemplo: la salud materno-infantil, los cuidados para el paciente con enfermedades crónicas no transmisibles, los cuidados a los adultos mayores, la salud mental y las adicciones, la salud comunitaria y los modelos de atención centrados en las personas, familias y comunidades que contemplan el escenario de las transformaciones del contexto contemporáneo, entre otros (AEJERA, 2020).

Las áreas prioritarias mencionadas encuentran su espacio en diferentes asignaturas del plan de estudios desde el inicio de la carrera; fundamentalmente en aquellas que pertenecen al Área de Formación Profesional: Fundamentos y bases filosóficas de la educación, Práctica profesionalizante I, II, III y IV, Enfermería del adulto y adulto mayor, Enfermería materno infantil I y II, Enfermería en salud mental e intervenciones comunitarias y Cuidados de la salud centrados en la comunidad.

Propósitos del Taller

- Contribuir al desarrollo de las prácticas de lectura y escritura académica que promueven la producción del conocimiento y la autonomía de los estudiantes.
- Propiciar experiencias que generen la producción de diferentes géneros discursivos a partir de la reflexión y el intercambio de opiniones.
- Aportar marcos teóricos que favorezcan la construcción de herramientas de comprensión y producción de textos propios del campo disciplinar.
- Promover oportunidades de simulación de la redacción del Trabajo Final o Tesis de Grado.

Objetivos específicos del Taller

- Desarrollar y ejercitar capacidades de análisis y discusión de textos académicos y textos propios.
- Reconocer la narrativa académica y las particularidades de su género.
- Identificar temas de interés del campo disciplinar como insumo para las prácticas de lectura y escritura y definición del tema del Trabajo Final o Tesis de Grado.
- Adquirir herramientas para la redacción de distintos tipos de textos académicos.

Contenidos mínimos

El discurso académico: leer y escribir en la universidad. Prácticas de lectura y escritura según el campo disciplinar. Lectura de un texto académico. Identificación de argumentos y posicionamiento de los autores. El trabajo de la escritura: momentos, criterios teóricos y métodos lógicos. La escritura y la oralidad. Textos académicos: resúmenes, reseñas bibliográficas, monografías. Aproximación a la redacción del Trabajo Final o Tesina de Grado. Temas de interés del campo disciplinar. Buscadores de publicaciones académicas. Citas y referencias bibliográficas. Puntuación. Conectores de redacción.

Programa analítico

Unidad 1. Leer y escribir en la universidad

El discurso académico.

Prácticas de lectura y escritura según el campo disciplinar.

La escritura y la oralidad.

Lectura de un texto académico.

Identificación de argumentos y posicionamiento de los autores.

Informes de lectura.

Unidad 2. El trabajo de la escritura

Momentos, criterios teóricos y métodos lógicos.

Coherencia semántica del texto escrito: introducción, desarrollo, cierre o conclusión.

Cohesión y puntuación. Conectores de redacción.

Textos académicos: resúmenes, reseñas bibliográficas, monografías.

Unidad 3. Aproximación al Trabajo Final o Tesina de Grado

Definición del tema de interés del campo disciplinar.

Buscadores de publicaciones académicas.

Criterios para la selección de las fuentes.

Estrategias y recursos de escritura.

Citas y referencias bibliográficas.

La ponencia oral.

Metodología

Se trata de un espacio definido como taller partiendo de su concepción como:

[...] dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida. (Cano, 2012, p. 33)

La propuesta centra sus actividades prácticas en la adquisición de capacidades de análisis y reflexión con modalidades de trabajo en equipo y participativas. El tratamiento de los contenidos se realizará a través de exposiciones dialógicas, lecturas e instancias de trabajo grupal para la creación colectiva de conocimiento.

Los estudiantes podrán explorar diferentes géneros discursivos propios del ámbito académico y profesional a partir de la bibliografía que posibilitará la lectura, la reflexión, la oralidad y la escritura en una etapa posterior. Además de considerar las fases del proceso de escritura se motivará a que se lleve a cabo el análisis y el reconocimiento de los recursos que utilizan los escritores expertos de diversos géneros literarios y textos de estudio.

El taller se ofrecerá de manera optativa con una cursada quincenal que se desarrollará a lo largo de 8 encuentros de 3 horas reloj.

Cabe destacar que la propuesta del presente taller apunta a trabajar de manera articulada con otros espacios curriculares incluyendo textos y recursos que los estudiantes hayan transitado en otras asignaturas. A partir de dichos textos los estudiantes podrán elaborar diferentes tipos de textos académicos por ejemplo resúmenes, reseñas bibliográficas, informes de lectura y monografías.

Evaluación

Para Sonia Araújo (2016) no es una tarea sencilla la introducción de cambios en la enseñanza en general y en la evaluación en particular. Esto se debe a la complejidad de las problemáticas que es necesario considerar a la hora de planificar las acciones para valorar las actuaciones y el rendimiento de los estudiantes. Si bien no existe una definición unívoca de evaluación, es importante considerar que se trata de un proceso amplio y complejo y que dicho proceso contribuye a varios propósitos.

En acuerdo con la autora,

[...] la evaluación no constituye un apéndice de la enseñanza, sino parte integral del proceso en el que se dan la enseñanza y el aprendizaje, desempeñando funciones de diagnóstico, corrección, comprobación y prevención de necesidades, de tasación sobre lo hecho. (Álvarez Méndez, 2000, como se cita en Araújo, 2016, p. 87)

Las estrategias de evaluación del taller parten de la premisa de considerar a la evaluación como una herramienta de conocimiento. Como plantea Celman (1998) citando a Álvarez Méndez (1996) la evaluación es parte de la enseñanza y del aprendizaje ya que mientras el sujeto aprende también es capaz de valorar, de criticar, de fundamentar, de decidir y de desarrollar una actitud evaluadora. Por ello las actividades educativas forman parte del proceso evaluativo total y la evaluación del taller se llevará a cabo de manera constante para recuperar los avances logrados durante el proceso y realizar los ajustes necesarios.

En relación a los instrumentos que se utilizarán para concretar la evaluación se propone la evaluación a ternativa, que incluye la observación, el análisis de documentos, la entrevista y los

portafolios para valorar los resultados obtenidos por los estudiantes y el proceso seguido (Aráujo, 2016).

Durante el desarrollo del curso se propondrá la realización de un *Portafolio de trabajo* que incluya los trabajos significativos que se generen en la producción de textos y/o reflexiones a partir de las lecturas. Se trata de un recurso que permite que los estudiantes puedan revisar los contenidos y autoevaluar sus prácticas. Asimismo, implica la participación activa de los estudiantes en la selección del contenido del portafolio y la evidencia de su reflexión.

La segunda propuesta será el *Informe de lectura*. Carino (2008) señala que “[...] leer es buscar información con ciertas categorías de análisis, categorías propias de una comunidad disciplinar: los lectores de distintas disciplinas van a buscar en los textos aspectos diferentes, leen de manera distinta (p. 162).

A partir de este posicionamiento se propone que los estudiantes realicen un proceso que incluye: la definición de un tema de interés disciplinar, la búsqueda de bibliografía en buscadores académicos, la selección de un/a autor/a y la confección del *Informe de lectura* en el siguiente formato:

INFORME DE LECTURA	
Título	
Referencia bibliográfica	Nombre y apellidos del autor/a. Tipo de publicación (artículo científico, libro, revistas, otros). Editorial. Año de publicación.
Palabras clave	
Resumen	Breve explicación del tema que se aborda y de su importancia.
Cuerpo del trabajo	Ideas principales. Argumentos.
Conclusiones de la lectura	¿Qué me aporta esta lectura?

Desde su amplia experiencia en el tema de interés de este trabajo, Carino (2008) enfatiza la necesidad de que las/os universitarias/os aprendan a sacar partido de la función epistémica de la lectura, y recalca “Ayudemos a planificar y a revisar los escritos de los estudiantes. Ofrecámosles un lector. No los dejemos solos” (p. 8).

Siguiendo la perspectiva de Carino (2008) la instancia final de acreditación del taller implicará la elaboración de un *Trabajo integrador* individual que supone la redacción de un texto propio en el que se plantee un tema de interés del campo disciplinar que los estudiantes hayan abordado durante el desarrollo del taller ya sea de manera individual o colectiva. Se prevé el acompañamiento mediante tutorías y la presentación de avances para poder ir abordando las dificultades e identificar el enfoque que se busca lograr. El formato de presentación del *Trabajo integrador* deberá incluir los siguientes componentes: Carátula (Carátula institucional, Nombre del taller, Título del trabajo, Nombre de la/el estudiante, Nombre de la/el docente, mes y año), Resumen (Extensión sugerida: 200 palabras), Introducción (Extensión sugerida: 1 página), Desarrollo (Extensión sugerida: 3 páginas), Conclusiones (Extensión sugerida: 1 página), Bibliografía según Normas APA.

Bibliografía del Taller

- Alligood, M. y Marriner Toméy, A. (2011). *Modelos y Teorías en Enfermería*. Elsevier.
- Arnoux, E. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudéba.
- Bañilana, C. [et. Al]. (2016). *Leer y escribir: la lectura y escritura en diferentes disciplinas en el comienzo de los estudios universitarios*. 1ª Edición. Universidad Nacional Arturo Jauretché.
- Cámpo Asencio, C. (2018). *Búsqueda de información en Enfermería. Fuentes y recursos*. Sociedad Española de Enfermería Intensiva y Unidades Coronarias.
<https://www.elsevier.es/es-revista-enfermeria-intensiva-142-pais-S1130239918300506>
- Carino, P. (2004). *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. *Educere. Revista Venezolana de Educación*. 8 (26), 321-327.
- Cerutti, A. (2019). *Prácticas de lectura y escritura*. Universidad Nacional de Río Negro. Sede Alto Valle y Valle Medio.

- Mendoza, E. *Modos de precisar materiales según el sistema APA*. Taller de Edición Técnica. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. [Material de aula]
- Villaseñor, V. (2017). *Estrategias y recursos de escritura académica en la universidad*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis, Potosí.

Estrategias de evaluación de la propuesta de innovación

Como se mencionó anteriormente los proyectos de innovación se deben evaluar en los distintos momentos de su recorrido para poder fortalecerlos en sus bases y en sus intenciones: antes, durante y después de su ejecución. Coscarelli (2022) señala que es importante que la evaluación del proyecto se convierta en una herramienta para interpretar y comprender el sentido de las acciones que se implementan para poder mejorarlas.

La fase previa o Ex - ante, implica el análisis de la viabilidad del proyecto y la evaluación de la coherencia entre los propósitos, los objetivos y los destinatarios. Asimismo, es necesario definir las acciones y los roles a igual que el plan de acción propiamente dicho con la metodología, el tiempo estimado y los contenidos.

Durante el desarrollo de la propuesta de innovación se prevé la realización de entrevistas o encuestas breves. Algunos de los criterios de evaluación son la participación de las/los destinatarias/os, el seguimiento del curso, el desarrollo de las propuestas de enseñanza, la interacción de los estudiantes entre sí y con el equipo docente, el desempeño general del grupo y el impacto de los materiales empleados.

En la evaluación Ex - Post se propone evaluar los resultados mediante informes que den cuenta del impacto del proyecto y del cumplimiento de los objetivos. También se llevarán a cabo encuestas de satisfacción que permitan programar mejoras en el futuro.

ETAPAS DEL PROYECTO	Criterios/ aspectos a evaluar	Instrumentos
Fase previa Ex - Ante	<p>Viabilidad en el nivel institucional.</p> <p>Coherencia entre los propósitos, objetivos y destinatarios.</p> <p>Definición de acciones, actores y roles.</p> <p>Definiciones de contenidos, metodología y tiempo estimado.</p>	Rúbrica

<p>Durante el desarrollo</p>	<p>Participación de los/los destinatarios. Seguimiento del curso. Desarrollo de las propuestas de enseñanza. Interacción de los estudiantes entre sí y con el equipo docente. Desempeño general del grupo. Impacto de los materiales empleados.</p>	<p>Guía de observación Encuesta Entrevista Registro descriptivo</p>
<p>Evaluación Ex – Post Impacto del proyecto</p>	<p>Se cumplieron los propósitos. Se generaron documentos, informes y/o materiales didácticos. El impacto a nivel institucional es el esperado.</p>	<p>Informes Encuesta</p>

Conclusiones Finales

El propósito de este trabajo buscó enseñar un Taller de lectura y escritura académica para estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Avellaneda que apuntó al fortalecimiento de las capacidades de producción del conocimiento en el proceso de leer y escribir.

Para ello, se partió del análisis de las características del contexto institucional ya que se consideró necesario dar cuenta de la significatividad del proceso de democratización de la educación superior y del surgimiento de las Universidades del Bicentenario para favorecer el acceso a estudiantes de nichos poblacionales que fueron históricamente excluidos del derecho universal a la educación. De allí que se rescatan las fortalezas que surgen en el marco de la inclusión educativa presente en la Universidad Nacional de Avellaneda y se identifican las problemáticas relacionadas con la heterogeneidad de los estudiantes.

Otro aspecto relevante se relaciona con la necesidad de caracterizar a la Licenciatura en Enfermería dado que el proceso de acreditación a partir de la incorporación de la carrera en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior generó una "Innovación Impuesta" (Fernández Lamarrá, 2015) a partir de la cual se llevó a cabo la modificación del Plan de estudios para ajustarse a los estándares enseñados por el Ministerio de Educación.

El relevamiento de datos que se llevó a cabo mediante una encuesta para conocer la voz de los estudiantes acerca de las dificultades que se presentan en sus prácticas de lectura y escritura académica, también señala a partir de los datos sociodemográficos, que existe una marcada tendencia de cursantes del género femenino. Esta característica se encuentra presente a lo largo de la tradición de la formación de enfermería y se mantiene vigente en la actualidad. Según el Ministerio de Salud (2021), el 80% de la fuerza de trabajo de enfermería son mujeres, hecho que requiere una mirada del campo profesional desde la perspectiva de género al igual que en lo que concierne a la formación en el nivel superior desde el posicionamiento central de las prácticas docentes como prácticas situadas en un contexto particular. Asimismo, surge que el 92,3 % de los estudiantes trabaja, situación que señala la convivencia de responsabilidades que enfrentan los estudiantes: las inherentes a la vida universitaria, las responsabilidades como trabajadoras y las asignadas al rol de género como ciudadanas.

En otro orden de ideas, también se puede observar una diferencia entre las dificultades autopercibidas por los estudiantes y las que se evidencian a partir del acompañamiento docente en la redacción de los Trabajos Finales de Grado. Por ejemplo, solo el 23,1 % refiere dificultades para redactar, como se puede ver en la Figura 6, y el 38,5 % para expresarse en lenguaje académico. Algo similar ocurre con las dificultades para realizar las citas textuales que refieren el 23,1 % de los encuestados/as y el 46,2 % para incorporar las referencias según Normas APA, como se puede ver en la Figura 7. Dichas dificultades son las que habitualmente se hacen evidentes durante la corrección de los avances de los trabajos, entre otras, como el seguimiento de los objetivos enseñados o el enfoque del problema. Lo planteado implica la necesidad de posicionarnos desde una perspectiva centrada en los estudiantes que habilite el diálogo y nos permita realizar un trabajo en conjunto que acompañe desde las necesidades que cada uno/a presenta. Más aún, como punto de partida indispensable, la evaluación – seguimiento – en este caso de los Trabajos Finales de Grado, puede constituirse como una práctica educativa que promueva el aprendizaje y motive la paulatina autonomía de los estudiantes y no como instancia de juzgamiento invadante.

Desde una mirada más amplia, la indagación teórica de los marcos de referencia evidencia que las dificultades de lectura, escritura y oralidad de los/los estudiantes son comunes a todos los campos disciplinares y que se trata como advierte Carino (2004 b) de “dificultades de la enseñanza” y no de “dificultades de los universitarios” (p.326). Este posicionamiento refuerza la necesidad de identificar la participación docente en el acompañamiento de los estudiantes durante su proceso de alfabetización académica y nos interpela a enseñar propuestas que fortalezcan las capacidades de producción del conocimiento en el proceso de leer y escribir. Dichas propuestas también implican la comprensión de la heterogeneidad de la población estudiantil, la diversidad generacional y de las trayectorias previas, y las particularidades de los estudiantes que forman parte de la primera generación de sus grupos de pertenencia en acceder a la educación superior.

La propuesta innovadora presentada en este Trabajo Final Integrador tuvo su anclaje en el propósito de fortalecer las capacidades de producción del conocimiento en el proceso de leer y escribir de los estudiantes a partir del segundo año de la carrera. La innovación consiste en un Taller extracurricular optativo que propone el trabajo colaborativo, la lectura y la oralidad tendientes a favorecer la apropiación del lenguaje disciplinar al igual que la propuesta de actividades de escritura académica que constituyan ejercicios de simulación que se anticipen al desarrollo de los marcos teóricos de los Trabajos Finales o Tesis de Grado.

Se espera que la propuesta permita contribuir al abordaje de una problemática compleja a resolver que impacta de manera significativa en los estudiantes y que constituya una herramienta educativa que se pueda aplicar en la carrera y potenciar otras estrategias de acompañamiento en el proceso de acción intelectual y en el estudio de la lectura y escritura académica de la Licenciatura en Enfermería de la UNDAV.

Referencias

- Acévedo Gamba, E. Díaz Álvarez, J. (2009). *Leer y escribir, principales tareas en la cultura académica de la formación profesional en enfermería*. 11 (2): 107-127.
- Accinelli, A. y Macer, A. (2015). *La creación de la Universidades nacionales del Conurbano Bonaerense*. UAI.
- AJUERA. (9 de marzo 2020). *Documento de posicionamiento para la formación de Enfermería en Argentina*.
- Amjovich, R. Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*.
- Aique Araújo, Sora. (2016). *Ítems del CIEP. Número I: "Miradas Interdisciplinarias". UNCPBA Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Principios para favorecerlo. Pp. 81-98: <http://sjs.fch.unicen.edu.ar/index.php/ciep/about>*
- Cano, A. (2012). *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. La metodología de taller en los procesos de educación popular*. 2 (2): 22-51: https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Carl, S (2014). *Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. Política Universitaria. IEC. CONADU*.
- Carlino, Paula. (2004 a). *La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. Acción Pedagógica, vol. 13, núm. 1, 2004, Pp. 8-17.*
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.*
- Carlino, Paula (2002 a). *Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. IX Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.*
- Carlino, Paula (2002 b). *¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. LECTURA Y VIDA, 23 (1), Pp. 6-14.*

- Cártno, Páula (2004 b). *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. *Educere. Revista Venezolana de Educación*. 8 (26), 321-327.
- Cártno, Páula. (2003). *Alfabetización académica: Un cambio necesario: algunas alternativas posibles*. *Educere. Revista Venezolana de Educación*. 6 (20), 409-420.
- Cártno, Páula. (2006). *Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera»*. *Educación en Ciencias*, 1-12.
- Cáscó, Miriam. (2009). *Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad*. *Coherencia*, vol. 6, núm. 11, Pp.223-260. Universidad EAFI.
- Celmán, S. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. 1ª Edición. Paídos.
- Consejo Internacional de Enfermeras. (2023). Recuperado de <https://www.icn.ch/es/politica-de-enfermeria/definiciones>
- Coscárelli, M. R. (2017). *Curriculum e institución*. (Capítulo 2).
- Coscárelli, M. R. (2022). Clase 4. [Material de la aula].
- Coscárelli, M, R. (2015). *Algunos sentidos del currículo. Debates curriculares y Formación de educadores*. Material elaborado para el Seminario de la Maestría en Educación-Orientación en Pedagogía de la Formación.
- Chrislú, A [et ál] *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. IEC-CONADU; CEACSO.
- Dávila, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. La ed. Santillana. (Aula XXI).
- Domécq, M. (2014). *Pensar-escribir-pensar: apuntes para facilitar la escritura académica*. Colección Salud Colectiva.
- Edelstein, G. (2014). *Una interpelación necesaria. Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad*. IEC. CONADU.
- Edelstein, G. (2022). Documento escrito 3. [Material de la aula]
- Edelstein, G. (2022 b). Documento escrito 2. [Material de la aula]

- Fernández Lamarrá, N. (comp.). (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo.*
- Frère, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía.* Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gerbáudo, A. (2016). *Leer y escribir en la educación superior: aportes conceptuales, preguntas y notas para una conversación.* Universidad Nacional del Litoral CONICET.
- Groux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales transformativos.* En *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Paidós.
- La universidad en 30 años de democracia. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* Fondo de Cultura Económica.
- Don, C. Maggio, M. (2019). *Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación.* Cuadernos de Investigación Educativa. 10 (1), Pp. 13-25.
- Eucarelli, E. (2004). *La innovación en la enseñanza ¿camino posible hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?* Ponencia presentada en la 3ª Jornada de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria Nacional del Sur.
- Malvarez, S. (2006). *El reto de cuidar en un mundo globalizado.* Conferencia Nacional de la Asociación de Enfermería Comunitaria y 1er Simposio Internacional.
- Mariani, E. Morandi, G. Ros, M. (2019). *La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa: un análisis de las perspectivas de docentes de primer año.* Revista Trayectorias universitarias, 5 (8).
- Ministerio de Salud. (2021). Resolución 2621/2021.
- Miras, M. (2000). *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe.* Infancia y Aprendizaje. 65-80.
- Remedé, Eduardo. (28 de marzo - 2 de abril de 2004). *La intervención educativa.* [Conferencia magistral]. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

- Sánchez Carréno, J. A. (2014). *Los debates en el currículo universitario. Realidades y desafíos. SABER*. En *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 26(1). Pp. 68-73.
- Socolovsky, Y. (2016). *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. 1ª. Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU; CEACSO.
- Ungaro, A. Morandi, G. (2022). Clase 4. [Material de aula]
- Vélez, G. (2005). *Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario*. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 2. N 1. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Zabalza Béráza, M. A. (2012). *Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional*. En *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol. 10 (3). Octubre-Diciembre. Pp. 17-48.
- Zabalza, M. A. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. 7ma Edición. Maricá.
- Zabalza, M. A. (2004). *Innovación en la enseñanza universitaria*. *Contextos educativos*. 6-7. Pp. 113-116.