



**UTN.BA**

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL  
FACULTAD REGIONAL BUENOS AIRES

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA  
UNIVERSITARIA

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA.  
APORTES DE LA CÁTEDRA DE  
INGLÉS 2, CRIMINALÍSTICA, IUPFA

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Lic. Claudia Irigoin  
2022

# ÍNDICE

<b>ÍNDICE</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
1.1. PRESENTACIÓN DEL TEMA	3
1.2. NIVELES DE INTEGRACIÓN	3
1.3. OBJETIVOS	4
<b>2. PRIMER NIVEL DE INTEGRACIÓN</b>	<b>4</b>
2.1. CONSIDERACIONES GENERALES	5
2.2. APORTES DE LAS MÁXIMAS FIGURAS DEL CONSTRUCTIVISMO	6
2.3. LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS	15
2.3.1. ¿QUÉ ES LEER?	16
El docente e investigador explora la lectura contemporánea y adhiere a una concepción sociocultural de la misma. Para explicar su posición, él distingue tres concepciones de la lectura o de la comprensión lectora según cuál se considere que sea el procedimiento para obtener el significado. No son tres formas de leer, sino tres representaciones sobre la lectura. Ellas son: la concepción lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. Según la primera, “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores” (2006 : p. 21). Es obvio que leer es mucho más que sumar el significado de todos los vocablos y oraciones de un texto. Frecuentemente, se encuentran significados ocultos entre líneas, se descubre el uso de la ironía en una expresión, no todas las personas comprenden lo mismo. Por eso la concepción psicolingüística entiende que leer es comprender y que para comprender es necesario desarrollar un conjunto de procesos cognitivos tales como anticipar, aportar los conocimientos previos, elaborar hipótesis y corroborarlas, inferir, construir un significado, etc. Este último punto es interesante porque sostiene que el significado de un texto ni se aloja en las palabras ni es único para todos los lectores. Faltaría, entonces, el elemento sociocultural. Varios autores, entre ellos, Ong (1982), Carlino (2005), Cassany (2006), sostienen que tanto la escritura y la lectura son construcciones sociales, tecnologías con variadas potencialidades que cada grupo humano ha adaptado de manera irrepetible a sus circunstancias. En cada momento y lugar, leer y escribir han adoptado géneros discursivos particulares. También han cambiado sus funciones, sus soportes y los roles del escritor y del lector.	17
2.3.2. LECTURA ACADÉMICA	17
2.3.3. ¿QUÉ ES ESCRIBIR?	19
2.3.4. GÉNEROS DISCURSIVOS. GÉNEROS ACADÉMICOS Y PROFESIONALES	21
2.6. LA EVALUACIÓN	32
2.6.1. LAS RÚBRICAS	34
<b>3. SEGUNDO NIVEL DE INTEGRACIÓN</b>	<b>35</b>

3.1. CONSIDERACIONES GENERALES	35
3.2. EL CURRÍCULO	35
3.1. PLAN DE ESTUDIOS	37
3.2. EL PROGRAMA O PROYECTO DE CÁTEDRA	39
3.5. LA LECTURA, LA ESCRITURA E INTERNET	41
<b>4. TERCER NIVEL DE INTEGRACIÓN</b>	<b>43</b>
4.1. CONSIDERACIONES GENERALES	43
4.2. EL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LA POLICÍA FEDERAL	44
4.3. CAMBIOS EN LA UNIVERSIDAD	49
<b>6. INTERRELACIONES BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>54</b>
En el Primer nivel de integración	54
Desde el Seminario Perspectivas actuales de las teorías de aprendizaje	54
Desde el Seminario Estrategias de la Enseñanza	55
Desde el Seminario Evaluación de los Aprendizajes	56
SEGUNDO NIVEL DE INTEGRACIÓN	56
Desde el seminario Teorías y diseño del currículo universitario	56
Desde el seminario de Historia de la Ciencia y la Tecnología	57
<b>TERCER NIVEL DE INTEGRACIÓN</b>	<b>58</b>
Desde el Seminario de Política y planeamiento de la educación superior	58
Desde el Seminario de La universidad como organización	58
Desde el Seminario de La universidad en el contexto político, social y económico	58
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>59</b>

# **1. INTRODUCCIÓN**

## **1.1. PRESENTACIÓN DEL TEMA**

El presente trabajo exige una reelaboración y síntesis de los aprendizajes adquiridos en nueve de los trece seminarios que componen la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional. Cada seminario ofrece una mirada de la realidad, un campo limitado del saber. A medida que el estudiante va transitando la especialización, abandona la posición de simplicidad que a veces le impone el trajinar diario y relaciona los saberes, problematiza las disciplinas, las contextualiza y adopta una posición más crítica y una mirada más integral de su tarea docente. Ahora ve los problemas de la educación universitaria parados en el paradigma de la complejidad, complejidad que tiene diversos niveles, tales como los académicos, gestionales, investigativos, políticos, organizacionales, financieros, culturales y medioambientales.<sup>1</sup>

El tema elegido para el presente trabajo es la alfabetización académica y los aportes que, desde la cátedra Inglés 2, de la licenciatura en Criminalística la docente realiza con el propósito de acompañar a los estudiantes en su proceso de incorporación a esa comunidad disciplinar. El Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA) es el contexto, el marco en el que se inserta la práctica pedagógica y es el que determina todos los demás aspectos que caracterizan a la misma.

## **1.2. NIVELES DE INTEGRACIÓN**

---

<sup>1</sup> Napoli, Fernando,

Con el fin de explorar la literatura acerca de la alfabetización académica y situarla en el aula de Inglés 2 de la licenciatura en Criminalística del IUPFA, se han identificado tres niveles de análisis y a cada uno, le corresponden tres seminarios de la especialización en Docencia Universitaria. Los dos primeros niveles están vinculados al eje pedagógico-didáctico. En el nivel 1, se ha decidido relacionar la alfabetización académica con las asignaturas Perspectivas actuales de teorías del aprendizaje, Estrategias de enseñanza y Evaluación de los aprendizajes. Forman el segundo nivel los seminarios Teorías y diseño del currículo de la educación universitaria, Tecnologías y sistemas multimediales para la enseñanza y Enseñanza, formación y práctica docente. Por último, el tercer nivel está compuesto por las asignaturas del eje socio-político-institucional: La universidad como organización y La universidad en el contexto político, social y económico. Aquí se sumó, también, Políticas y planteamientos de la educación superior, uno de los espacios curriculares optativos de la especialización.

### **1.3. OBJETIVOS**

- Abordar la literatura acerca de la alfabetización académica situándose en la asignatura Inglés 2, Licenciatura en Criminalística, IUPFA
- Relacionar la alfabetización académica situada con los tres niveles de integración elegidos
- Identificar los géneros textuales académicos y profesionales relacionados con la licenciatura en Criminalística y las estrategias de lectura y escritura que se implementan en la asignatura Inglés 2
- Evaluar las intervenciones en las clases de Inglés 2 para aportar al mejoramiento de la lectura y escritura académica y profesional
- Describir el contexto político y social, así como el cuerpo de docentes del IUPFA, la institución donde se intentará introducir mejoras

## **2. PRIMER NIVEL DE INTEGRACIÓN**

### **2.1. CONSIDERACIONES GENERALES**

El objeto de estudio de este trabajo es la alfabetización académica y cómo la cátedra de Inglés 2 intenta aportar al desarrollo de la lectura y escritura académica y profesional de los estudiantes, acompañándolos en el proceso de ingreso y permanencia en la comunidad criminalística. El primer nivel de análisis e integración está compuesto por tres seminarios que corresponden al eje pedagógico-didáctico de la especialización. Ellos son Perspectivas actuales de teorías del aprendizaje, Estrategias de enseñanza y Evaluación de los aprendizajes.

En el seminario Perspectivas actuales de teorías del aprendizaje, se conocieron los aportes de distintas teorías del aprendizaje, de las cuales, se han seleccionado, para desarrollar en el presente trabajo, los enfoques cognitivista y constructivista. El enfoque cognitivista enfatiza el papel de la mente en la percepción y el procesamiento de la información -a diferencia del enfoque conductista que no la tenía en cuenta. Los constructivistas van más allá y sostienen que el aprendizaje se da a partir de la interacción entre el conocimiento previo, el contexto social y el problema por resolver. Barriga se refiere a los mencionados cambios en estos términos: “la concepción de que el aprendizaje consiste en la adquisición de conocimientos específicos como resultado de un proceso de transmisión-recepción de información ha cedido terreno ante los enfoques contemporáneos de corte constructivista, socio cultural y situados, que plantean que el aprendizaje es ante todo un proceso de construcción de significados cuya característica particular es su carácter dialógico y social.” A continuación, se hará referencia a los aportes de los principales autores del constructivismo ya que han contribuido y contribuyen a las nuevas concepciones de lectura y escritura y a las estrategias que ayudan a desarrollarlas.

A medida que se recorren los aportes teóricos de cada autor, se presentan estrategias que se utilizan en la cátedra de Inglés 2 y que están estrechamente relacionadas con los contenidos del seminario Estrategias de enseñanza. Las estrategias de enseñanza aprendizaje son instrumentos que utiliza el docente para contribuir al desarrollo de las competencias de los estudiantes en los distintos momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre (Pimiento Prieto, 2012: 4). Así, los estudiantes de Inglés 2 deben resolver actividades “antes de leer”, “durante la lectura” y “posteriores a la lectura”. La organización del abordaje del material de estudio en etapas permite desarrollar en forma progresiva una comprensión de su significado y la sistematización del discurso disciplinar. En el proceso de escritura, también, se distinguen fases: la planificación, la redacción y la revisión o edición de lo escrito.

El lector encontrará una sección acerca de la metacognición, concepto que se ha desarrollado extensamente en los tres seminarios que componen este nivel de análisis. Para finalizar este primer nivel, se incluye una forma de acercamiento a la lectura de múltiples textos, en español y en inglés para luego elaborar un nuevo texto en español en el que los estudiantes reorganizan los conocimientos expresados en los textos fuente.

Volviendo a la definición de las estrategias, Tobón, por su parte, las define como una secuencia de pasos o etapas que se ejecutan con el fin de alcanzar unos determinados objetivos, mediante la optimización y regulación de los procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices. El autor (Ibidem:240) enfatiza que son actividades “conscientes, deliberadas y planificadas”. Las estrategias metacognitivas son de fundamental importancia para Tobón. Ellas consisten en “un conjunto de planes de acción que posibilitan el conocimiento de los procesos mentales, así como la planeación, monitoreo y evaluación de estos, de acuerdo con determinados objetivos”.

Para finalizar este primer nivel de análisis, se desarrollarán los contenidos del seminario Evaluación de los aprendizajes. Se incluirán extractos de las evaluaciones de Inglés 2 utilizadas en la actualidad y se presentarán cambios que se planean incluir pronto.

## 2.2. APORTES DE LAS MÁXIMAS FIGURAS DEL CONSTRUCTIVISMO

**John Dewey** (1859-1952) postuló que la educación debía centrarse en el “aprender haciendo” y enfatizó que se debe involucrar a los alumnos en experiencias de aprendizaje auténticas (no sacadas de contexto). Ana María Kaufman así como Kenneth Goodman, especialistas en lectura y escritura, sostienen que se aprende a leer leyendo y a escribir, escribiendo y, aunque ellos se refieren a niños, lo mismo se sostiene para los estudiantes universitarios. Desde el primer encuentro, los estudiantes leen y escriben en la asignatura Inglés 2. En este caso, la lectura es de un texto en inglés relacionado con la criminalística y luego, escriben un texto en español sobre el texto leído, no siempre es un resumen. A veces escriben un mail, completan un formulario o redactan un informe, tratando de replicar las situaciones de lectura y escritura en las que se encuentran en la universidad o lugar de trabajo. Leer para escribir es una de las actividades más usuales del estudiante universitario en casi todas las asignaturas. Diversos autores denominan a la actividad de leer para escribir como una tarea híbrida, ya que exige que el estudiante en su papel de escritor considere al lector, al género y al discurso disciplinar propios de su comunidad.

Desde una perspectiva psicosocial cognitiva, Arnoux (2005: 37) atiende especialmente al valor de la lectura en este contexto. Considera que ser un escritor eficiente de este tipo de textos implica “ser un buen lector de textos académicos ya que en ese ámbito la mayor parte de los escritos se apoya en lecturas previas de las que necesariamente tendrá que dar cuenta”.

En Inglés 2 los textos leídos son auténticos, es decir, no son textos escritos especialmente para estudiantes de idioma en donde se simplifican las estructuras y se controla el número de palabras desconocidas. Se leen textos escritos para estudiantes y profesionales de la criminalística. El autor no controla su gramática ni su vocabulario. El propósito es informar al lector sobre distintos aspectos de la criminalística.



**Lev Semiónovich Vigotsky** (1896-1934) estudió el lenguaje y su relación con el pensamiento. Para él, el lenguaje es una herramienta, ya que permite al ser humano transformar la realidad. De acuerdo con Vigotsky, la interacción social juega un papel fundamental en el desarrollo de la cognición. El aprendizaje colaborativo, en donde los individuos interactúan con sus pares, es uno de los medios de aprendizaje más importantes. A esta concepción se le ha llamado la teoría sociocultural del desarrollo. El leer es una actividad individual, pero en general, uno lee lo que escribió un tercero. En la lectura académica se espera que haya conocimientos en común entre el escritor y el lector, aunque a veces esto no es así. Por ejemplo, recién ingresado a la educación superior, el estudiante/lector puede sufrir las consecuencias de tener escasos conocimientos en común con el autor del texto que lee, o usando la terminología de Vigotsky, el texto no está en su zona de desarrollo próximo. Es ahí donde el docente puede actuar como facilitador proveyendo de andamiaje a su estudiante. La Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) es la brecha que existe entre lo que el alumno puede hacer sin ayuda, y lo que puede llegar a hacer con la ayuda de un tercero más hábil, en general, el profesor. Vigotsky creía que los maestros debían trabajar en esa zona con el alumno, la cual representa el potencial por desarrollar. Trabajar en la ZPD implica alentar siempre al estudiante a dar un poco más de sí, pero tampoco exigiendo tanto que no sea capaz de realizar la tarea. Con la figura de andamiaje o metáfora de un andamio, Vigotsky planteó que el docente, en un principio, debe brindar ayuda al estudiante, pero después, conforme éste va adquiriendo pericia, el maestro debe ir poco a poco retirando el apoyo, para que el estudiante logre realizar las tareas por sí mismo. El andamiaje tiene lugar, precisamente, en la Zona de Desarrollo Próximo. Transfiriendo estos conceptos al aula de Inglés 2, la tarea del docente es fundamental, primero, seleccionando los textos que tengan el grado de dificultad que incentive a los estudiantes a esforzarse y descartando aquellos cuya dificultad conceptual y/o lingüística oscurezcan tanto el mensaje que impidan la comprensión y resulten en una experiencia negativa para el estudiante. En segundo lugar, el docente puede funcionar como un andamio entre el texto y el estudiante/lector por medio de diversas estrategias: despertando curiosidad en el tema, refrescando ciertos contenidos académicos y/o lingüísticos, elaborando una guía de lectura, etc.

En cuanto a la escritura, Vigotsky sostiene que la interacción social juega un papel fundamental en el desarrollo de la cognición. El escribir para un lector, real o imaginario, es muy importante

al momento de redactar. El aprendizaje colaborativo, en donde los individuos interactúan con sus pares, es uno de los medios de aprendizaje más importantes. El docente de Inglés 2 puede diseñar actividades en las que los estudiantes intercambian sus roles y a veces son escritores y otras, lectores de los trabajos de sus pares, o pueden escribir un texto en español en forma grupal basándose en un texto en inglés. Una actividad que se puede realizar de a dos o tres estudiantes es seleccionar una imagen entre varias para acompañar el texto meta, luego deben escribir una fundamentación de su elección utilizando información del mencionado texto.

**Jerome Bruner** (1915-2016) es una de las figuras principales de la llamada “revolución cognitiva”, la mente humana tiene la facultad de procesar, filtrar y manipular la información que recibe. Bruner (1988) plantea que “el alumno no debe hablar de física, historia, matemáticas... sino hacer física, historia o matemáticas”, similar a lo que había sostenido Dewey años antes.

Del vasto aporte de Bruner a la educación se pueden destacar tres implicaciones. En primer lugar, el aprendizaje por descubrimiento. En la enseñanza de inglés, existe un enfoque denominado *consciousness-raising approach*, en el cual el docente dirige la atención del estudiante a determinadas características del idioma y le da tiempo a que él descubra similitudes y diferencias y, por sí mismo, elabore reglas o excepciones a ellas. Un segundo aporte es que la información o contenidos de aprendizaje se deben presentar de una forma adecuada a la estructura cognitiva (el modo de representación) del aprendiz. Y el tercero es que el currículo, en consecuencia, debe organizarse de forma espiral, es decir, se deben trabajar los mismos contenidos, ideas o conceptos, cada vez con mayor profundidad. En el aula de Inglés 2 este aporte es muy claro ya que, por ejemplo, no se presenta un tema gramatical con profundidad ni se lo practica exhaustivamente hasta que todos los estudiantes lo aprendan, para luego pasar a un nuevo contenido. Se sigue adelante con otros contenidos sabiendo que el mismo tema pronto se volverá a encontrar, dándole al estudiante tiempo para acomodarlo y asimilarlo y brindándole una nueva oportunidad de verlo en otro contexto quizás más amigable. En la narración de un caso criminal, por ejemplo, seguramente se use el tiempo pasado simple, tiempo verbal que se reencontrará en otro texto, quizás sobre la historia de la identificación de las huellas dactilares o el desarrollo del descubrimiento del ADN. El currículo gramatical de Inglés 2 es espiralado como sugería Bruner.

En las últimas décadas, Bruner se interesó por la relación entre la cultura y la educación y postuló la llamada Psicología Cultural. “La psicología cultural sostiene que la escuela nunca puede considerarse culturalmente aséptica: qué se enseña, qué modos de pensamiento se promueven y qué registros del habla se cultivan dan cuenta de cómo la escuela se sitúa en la vida y la cultura de los alumnos ya que el currículum de las escuelas no sólo contempla asignaturas” (Bruner, 1977) . Las cuestiones importantes que se presentan en el marco de la psicología cultural, según Bruner, son: “la producción y negociación de significados, la construcción de un yo, la adquisición de habilidades simbólicas y el carácter situado de una actividad mental partiendo de la premisa que no se puede entender la actividad mental si no se tiene en cuenta el contexto cultural”. En la cátedra de Inglés 2, como se ha mencionado más arriba, se trabaja con textos auténticos, escritos por especialistas en criminalísticas de habla inglesa. Una de las desventajas que encuentra este docente al presentar los textos es que ellos son el producto de una cultura distinta a la argentina, y esto desmotiva, a veces, a los estudiantes. Es tarea del docente convertir lo que para los alumnos es desmotivante, en algo enriquecedor. Leer un texto acerca de una investigación de un homicidio en Escocia llevada a cabo por Scotland Yard, resulta interesante ya que hace evidentes las diferencias culturales entre las distintas fuerzas policíacas, su lugar en la sociedad donde se desempeñan y, por supuesto, los recursos humanos y materiales con los que cuentan.

**David Ausubel** (1918-28) distingue entre aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento y entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. Se centró en el estudio del aprendizaje receptivo, es decir, aquel en donde los contenidos ya están elaborados. Este tipo de aprendizaje es el que tiene lugar, por ejemplo, en las clases expositivas, al observar un video, escuchar una grabación o al leer un texto. La teoría de Ausubel se relaciona con el aprendizaje significativo, aplicado al aprendizaje por recepción. Su premisa fundamental es que el factor más importante en el aprendizaje, es el conocimiento previo del aprendiz. El aprendizaje significativo se genera cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprender; cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya

posee. En otras palabras, cuando el estudiante construye nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos, pero, además, los construye porque está interesado en hacerlo.

También, al igual que Bruner, se refirió al aprendizaje *por descubrimiento*, el estudiante debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva. Este aprendizaje puede ser guiado por el profesor o ser autónomo por parte del estudiante.

El aprendizaje *memorístico* (mecánico o repetitivo) se produce cuando la tarea del aprendizaje consta de asociaciones arbitrarias o cuando el aprendiz lo hace arbitrariamente. Supone una memorización de los datos, hechos o conceptos con escasa o nula relación entre ellos.

Para Ausubel, durante el aprendizaje significativo tiene lugar un proceso denominado subsunción. La subsunción consiste en asimilar la nueva información, de manera lógica, dentro de la estructura cognoscitiva previa. Para que la nueva información pueda ser incorporada, deben existir ciertas ideas de anclaje (“anchoring ideas”, en inglés) en la organización mental existente, de forma que el individuo pueda así tener un punto de apoyo para comprender la materia nueva. La noción de anclaje es fundamental en la asignatura Inglés 2, se trabaja teniendo en cuenta los conocimientos previos del estudiante ya sea referidos al campo léxico, estructural, cultural o disciplinar, del texto.

Se dice que cada sujeto tiene una “enciclopedia personal” a través de la cual interpreta, en el caso de las clases de inglés, los textos que se le presentan. Esa “enciclopedia personal” está formada por las estructuras cognitivas que son el conjunto de conocimientos e ideas que el individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. El estudiante no es una tabla rasa como sostenía la teoría conductista. La activación de vocabulario y estructuras se relaciona también con la memoria, con la recuperación de vocabulario y estructuras ya almacenadas. Y ese vocabulario fue almacenado en forma organizada, por ejemplo, vocabulario relacionado con formas de recolectar evidencia en una escena del hecho o las partes del cuerpo

humano. Cuando se trabaja con la comprensión de *abstracts*, se agrupan las palabras relacionadas con la comunicación de los objetivos de los *papers* que precede *-explore, evaluate, review, revise*, etc. Un ejemplo sobre la organización de estructuras sería cuando los estudiantes identifican en un texto definiciones: se trabaja con la estructura de esa definición y se la relaciona con otras formas de definir objetos, conceptos abstractos, etc. vistos con anterioridad en textos previos y que sirven de anclaje para lo nuevo. A modo de ejemplo, se enumeran continuación las formas en las que se puede definir *protocol*:

*A protocol is .....*

*Protocols can be defined as .....*

*A definition of protocol is .....*

*The most common meaning of protocol is .....*

*A protocol is used to.....*

Despertar el interés de los estudiantes es tarea del docente, y una de las maneras en las que se logra en Inglés 2 es a través de la selección de la bibliografía y el uso de recursos visuales. A modo de ejemplo, luego de leer un texto sobre la clasificación de las escenas del hecho, los estudiantes ven un video corto en la que se visualizan diversas escenas de crímenes y ellos tienen que clasificarlas utilizando la información del texto leído.

Uno de los aportes de la teoría del aprendizaje significativo, que se ha estudiado intensivamente, es la utilización de los llamados organizadores previos. Los organizadores previos consisten en información que se le brinda al estudiante antes de presentar un tema o concepto nuevo, con el fin de brindarle un contexto que le permita tener puntos de anclaje para incorporar la materia que se va a presentar después. Los organizadores previos no son resúmenes ni esquemas. Son más bien conceptos de orden superior, más generales. Cada vez que se presenta un tiempo verbal en la clase de inglés, se utiliza un organizador previo con el objetivo de que los estudiantes puedan

comprender el sistema de tiempos verbales en el idioma inglés y hacer anclaje del nuevo contenido relacionándolo con los previos.

A partir de la teoría del aprendizaje significativo se han desarrollado estrategias como los mapas conceptuales, los cuales consisten en representaciones visuales de las estructuras de conocimiento. Los mapas conceptuales presentan la organización jerárquica de los conocimientos, a través de gráficas que interrelacionan diferentes conceptos.

En la década de los sesenta, **Joseph Novak**, educador estadounidense, desarrolló los mapas conceptuales, que consisten en herramientas para representar de forma visual los conocimientos, mediante relaciones entre los conceptos. Novak trabajó de cerca con David Ausubel, en cuya teoría sobre el aprendizaje significativo se basó el mapa conceptual. En la especialización, los estudiantes son evaluados con un mapa conceptual en el seminario de Perspectivas.

En Inglés 2, el docente enseña gradualmente a elaborar mapas conceptuales. Al comienzo, los estudiantes leen un texto y luego leen un mapa conceptual basado en el mismo. Se les advierte que un mapa conceptual es personal y que el mapa que se les comparte es el producto de la enciclopedia personal y el propósito con el que su autor abordó ese texto. En una clase posterior, leen un nuevo texto y, esta vez, reciben un mapa conceptual sin algunos conceptos y ellos deben proveerlos. Finalmente, los estudiantes elaboran sus propios mapas, en español. Esta tarea le exige a los estudiantes desarrollar procesos y estrategias de orden superior como la jerarquización de ideas, análisis, reorganización, asociaciones intra y extratextuales, síntesis, relaciones y confrontación con el conocimiento previo del sujeto, entre otros.

Ahora es el turno de **Howard Gardner** (1941 - ) cuyo principal aporte es su teoría sobre las inteligencias múltiples, desarrollada en los '80s y que ha ido evolucionando con los años. Esta teoría nació como contrapeso al paradigma de una inteligencia única. A continuación, un cuadro con algunas de las inteligencias identificadas por Gardner realizada por Salgado García (2006).

<b>Inteligencia</b>	<b>Características</b>
<b>Lingüística</b>	Habilidad para expresarse de forma oral o escrita, así como de comprender los significados del lenguaje.
<b>Lógico-Matemática</b>	Resolución de problemas, comprensión y utilización de la matemática, la lógica y otros lenguajes científicos.
<b>Musical</b>	Capacidad para producir sonidos y melodías. Discriminación de sonidos, habilidad para combinar los sonidos y crear música.
<b>Espacial</b>	Resolución de problemas con elementos visuales e imaginativos; orientación en el espacio, aptitud para visualizar objetos en distintas posiciones.
<b>Corporal-Kinestésica</b>	Destrezas manuales, conducta motora (movimientos). Vital para deportistas, bailarines, cirujanos.
<b>Intrapersonal</b>	Capacidad para examinar y reconocer nuestros propios sentimientos y emociones, así como para manejarlos apropiadamente.
<b>Interpersonal</b>	Habilidad para reconocer y comprender la conducta, emociones y motivaciones de los demás. Se complementa con la inteligencia intrapersonal.

El aporte de Howard Gardner tiene múltiples aplicaciones para la educación, en todos sus niveles. Estos son algunas de ellas derivadas de esta teoría:

- No hay un único estilo de aprendizaje, por lo que no es recomendable enseñar a todos los estudiantes de la misma manera.
- Se deben estimular otras habilidades, no sólo la lógica-matemática y la verbal.
- El currículo universitario debería ser más flexible y tener en cuenta las diferentes inteligencias a la hora de enseñar y evaluar.
- Se busca educar para la comprensión.

Inglés 2 es, por excelencia, un espacio donde los estudiantes que tienen más desarrollada la inteligencia lingüística encontrarán más fácil adaptarse y resolver las tareas que se le presentan.

En el devenir de las clases, seguramente habrá situaciones en las que se podrán desarrollar las inteligencias interpersonales e intrapersonales. En el perfil del egresado al que se tiene acceso en la página oficial del IUPFA, bajo el título “perfil del egresado” se enumeran una serie de conocimientos y capacidades que el egresado tendrá luego de graduarse. Entre ellas, está la siguiente: “La capacidad de trabajar en conjunto con otros profesionales, de manera colaborativa y coordinada, identificando su participación de acuerdo con el tipo de delitos, desde el inicio hasta el final de la investigación”. Es decir, se supone que en esta institución se ayudará al estudiante a trabajar en equipo, a trabajar con otros, incluso de otros campos del conocimiento, por lo que las inteligencias interpersonal e intrapersonal deben ser incluidas en el currículo.

Ambas inteligencias son conocidas en forma conjunta como inteligencia emocional. Daniel Goleman (1946 - ), psicólogo y autor de *Inteligencia Emocional* (1995), afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. Se refiere, pues, a la inteligencia emocional.

En Inglés 2 se facilita el desarrollo de la inteligencia intrapersonal de los estudiantes en la instancia de edición de los textos que escriben ya que deben aprender a tomar distancia y ser críticos de su propia obra. En general, todas las oportunidades que se presentan para que los estudiantes se evalúen como alumnos y miembros de un grupo pequeño, mediano y grande y evalúen su desempeño son instancias para desarrollar este tipo de inteligencia. En cuanto a lo interpersonal, el docente puede crear situaciones de trabajo en parejas, en pequeños y en grandes grupos, propiciando el aprendizaje colaborativo.

Otra manera de favorecer el desarrollo de la inteligencia interpersonal es crear un buen clima áulico. Ambrose, Bridges, DiPietro y Lovett (2010) definen el clima áulico como el entorno intelectual, social, emocional y físico en el que los estudiantes aprenden. Crear un clima áulico relajado es una responsabilidad del docente. Diversos estudios recientes señalan que un clima áulico positivo favorece el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, “beneficiando su rendimiento académico, la adquisición de habilidades cognitivas, el desarrollo de actitudes



positivas hacia el estudio y en definitiva las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. En lo que refiere a las variables sociales, se señala la importancia del vínculo entre estudiantes y docentes, y de la percepción que los estudiantes tengan de estos últimos como promotores de un clima áulico positivo privilegiando valores prosociales, los vínculos entre ellos y la organización de la clase”.

Luego de esta breve reseña de los aportes de distintas figuras del cognitivismo y constructivismo, incluiré a efectos de analizar la alfabetización académica los contenidos vistos en el seminario Evaluación.

## **2.3. LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS**

Al ingresar a la universidad, espacio de producción y distribución del saber por excelencia, el estudiante entra en contacto con una cultura nueva, la académica, la que tiene sus especificidades y su lógica de funcionamiento estrechamente vinculada con la cultura discursiva de las disciplinas. Es a través de la lectura y la escritura que el estudiante ingresa a la cultura, apropiándose de los conocimientos disciplinares. A continuación, se ofrece una breve síntesis de algunas de las reflexiones teóricas sobre la lectura, primero, y la escritura, después. Finalmente, se exploran las ideas del lingüista chileno Giovanni Parodi acerca de los géneros académicos y profesionales, relacionados con la alfabetización académica, contenido incluido en el seminario de Estrategias de aprendizaje y que fue discutido en mayor profundidad cuando el Mgtr. Mariana Urus compartió su trabajo en la UTN sede Gral Pacheco.

### **2.3.1. ¿QUÉ ES LEER?**

En el presente apartado, se intentará contestar la pregunta qué es leer citando a diversos autores que, a su vez, intentan responder desde distintas disciplinas. Para comenzar, Arnoux (2002: p. 8)

sostiene que para la Teoría Semiótica, la lectura implica la interpretación de signos por parte del lector, mientras que la Psicología Cognitiva postula que en la comprensión lectora se ponen en juego operaciones mentales complejas. La Historia Social, además plantea que la lectura es una práctica históricamente condicionada por las ideas de los distintos grupos sociales. En otras palabras, la lectura es concebida como una praxis social, determinada histórica y culturalmente.

En el presente trabajo, se acuerda con los estudios cognitivos que destacan el carácter procesual de la lectura. El lector, a medida que avanza en el texto, realiza una serie de subprocesos, tales como, “la recuperación de información previa sobre el tema, la formulación de hipótesis acerca de lo que va a leer, la jerarquización de la información, el procesamiento de los nuevos datos y su puesta en relación con los ya almacenados”(2002: p. 8). Los conocimientos previos juegan un papel fundamental para la apropiación del sentido.

El semiólogo italiano Umberto Eco utiliza la expresión “cooperación interpretativa” (1979) al proceso de comunicación entre el texto y el lector. Según Eco, el texto no dice todo acerca de sí mismo, deja muchas cosas sin explicitar, exigiendo que el lector adopte un rol activo y complete lo que el texto no dice pero da a entender. Redefiniendo la lectura según Eco es un proceso comunicacional en el que a partir del diálogo lector/texto se produce sentido.

En segundo lugar, se presentan tres concepciones de la lectura basadas en el trabajo del educador catalán Daniel Cassany (2006 : p. 21) que coinciden con las posturas descritas por Arnoux..

El docente e investigador explora la lectura contemporánea y adhiere a una concepción sociocultural de la misma. Para explicar su posición, él distingue tres concepciones de la lectura o de la comprensión lectora según cuál se considere que sea el procedimiento para obtener el significado. No son tres formas de leer, sino tres representaciones sobre la lectura. Ellas son: la concepción lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. Según la primera, “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores” (2006 : p. 21). Es obvio que leer es mucho más que sumar el significado de todos los vocablos y oraciones de un texto. Frecuentemente, se encuentran significados ocultos entre líneas, se descubre el uso de la ironía en una expresión, no todas las personas comprenden lo mismo. Por eso la concepción psicolingüística entiende que leer es comprender y que para comprender es necesario desarrollar un conjunto de procesos cognitivos tales como anticipar, aportar los conocimientos previos, elaborar hipótesis y corroborarlas, inferir, construir un significado, etc. Este último punto es interesante porque sostiene que el significado de un texto ni se aloja en las palabras ni es único para todos los lectores. Faltaría, entonces, el elemento sociocultural. Varios autores, entre ellos, Ong (1982), Carlino (2005), Cassany (2006), sostienen que tanto la escritura y la lectura son construcciones sociales, tecnologías con variadas potencialidades que cada grupo humano ha adaptado de manera irrepetible a sus circunstancias. En cada momento y lugar, leer y escribir han adoptado géneros discursivos particulares. También han cambiado sus funciones, sus soportes y los roles del escritor y del lector.

### 2.3.2. LECTURA ACADÉMICA

Para abordar el tema de la lectura académica, es necesario detenerse en algunos puntos de interés, a saber, los textos que se leen en la universidad, los saberes previos que suponen, la finalidad de la lectura y la presencia de la institución académica como mediadora de esa práctica lectora.

Los textos que circulan en la universidad suelen estar vinculados al quehacer científico, ser variados, complejos y demandan conocimientos previos que, especialmente al comienzo del transitar universitario, el lector no posee. Estos textos son polifónicos. Se define “polifonía” a la

presencia de diversas voces en un enunciado y “polifónicos” a los textos que incluyen no sólo la voz del autor, sino además, voces ajenas que enriquecen los textos y que aparecen como citas, a veces presentadas bajo la forma del estilo directo o del indirecto. Es útil que el estudiante tome conocimiento que cualquier enunciado se relaciona con enunciados ajenos, y como señala el lingüista ruso M. Bajtin (1999: 283), los textos son portadores de ecos apenas perceptibles de otras voces. Es importante tener en cuenta, también, que aunque el estilo directo produce un efecto de fidelidad al original, la ilusión de reproducir textualmente las palabras de otro, estas son manipuladas en el nuevo entorno verbal en el que aparecen.

En cuanto a los saberes previos del lector, se debe considerar que el autor del texto científico escribe para ser leído por sus pares y da por sentado que el lector posee conocimientos que el nuevo estudiante no tiene. En general, el lector, especialmente quien egresó recientemente del secundario, da por sentado que el enunciado es monológico y, muchas veces, ignora las voces que representan distintas posiciones en el espacio disciplinar.

Arnoux enfatiza que los estudiantes leen las lecturas que pauta la universidad para dar cuenta que han leído, para demostrar que se ha adquirido un saber. Esta finalidad de la lectura pautada por la institución hace que allí se estrechen los vínculos entre la lectura y la escritura: generalmente se lee para escribir ya que esas lecturas deben luego traducirse en respuestas de parciales, trabajos prácticos, monografías, etc. La primera finalidad de leer del estudiante universitario debería ser aprender.

En el presente trabajo, la institución mediadora entre el estudiantado y los textos académicos es el IUPFA. Los docentes tienen la libertad de seleccionar los textos que los docentes mejor consideren para desarrollar los contenidos del currículo de su asignatura. Recién este año y por la virtualización de las clases de las asignaturas de todas las carreras, los directores han solicitado que los docentes de la misma asignatura acuerden un programa o proyecto de cátedra, especialmente en cuanto a los contenidos mínimos.

Los ingresantes llegan a la universidad y leen como leían en sus experiencias previas: realizan una lectura fragmentada, descontextualizada, sin relacionar el texto y el autor, sin realizar operaciones favorecedoras de una lectura reflexiva. Para ejercer una lectura reflexiva y crítica, es necesario que “el estudiante perciba la construcción discursiva, consulte distintas fuentes para comprender el tema y despliegue sobre los corpus operaciones interpretativas de complementación y confrontación de información y posturas” (2002: p. 19).

### 2.3.3. ¿QUÉ ES ESCRIBIR?

Del mismo modo que el estudiante universitario necesita desarrollar habilidades específicas para encarar sus prácticas lectoras, también será útil que reflexione y se entrene en las peculiaridades que adquieren los escritos en este ámbito.

Arnoux y su equipo condujeron diversas investigaciones con los estudiantes del primer ciclo universitario y concluyeron que los géneros académicos resultan extraños y ajenos a gran parte de ellos, lo que se convierte en un problema ya que, en gran parte de su carrera, el alumnado va a ser evaluado a partir de los escritos que produzca y cuyas pautas de escritura desconoce (2002: p. 135). Ser un escritor hábil en la cultura académica no sólo requiere dominio de las normas ortográficas y gramaticales de la lengua sino también un control del propio proceso de escritura.

Arnoux sostiene que una de las mayores dificultades para escribir es el carácter diferido de la comunicación escrita. Ella la llama “comunicación en ausencia” (2002: p. 135) y requiere que el autor elimine todo tipo de ambigüedad que pueda provocar malos entendidos. Para ello, puede revisar su texto cuantas veces considere necesario antes de ponerlo en circulación.

Como se ha realizado más arriba, se desarrollará el tema de la escritura desde la posición de la Psicología Cognitiva, que la define como “un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, en el que se van dando distintos subprocesos mentales a través de los cuales el escritor lleva a cabo diversas operaciones: recupera conocimientos previos de su memoria, construye una idea de la tarea a resolver y de su destinatario, planifica su escrito, escribe y corrige” (2002 p. 136).

Resumiendo, la producción de un texto comienza mucho antes que la redacción propiamente dicha. El escritor decide el tipo de texto más adecuado para la realización de la tarea y planifica el texto. La planificación comprende la decisión de la finalidad del escrito y la representación del lector. A medida que el autor escribe, va corrigiendo a través de distintas operaciones: reducción, eliminación de elementos, expansión y reformulación. Luego, el escritor revisa, edita. Finalmente, se alcanza la versión final. En la clase de Inglés 2 los estudiantes escriben textos breves en español como producto de lecturas previas en inglés y, a veces, en español, también. Al comienzo de la cursada, la mayoría de los estudiantes escriben descuidadamente y, en numerosas ocasiones, no responden a las consignas dadas. Se discuten las correcciones en clase y se hace referencia a los pasos del proceso de escritura. Consultados acerca de las dificultades de llevar a cabo las diversas instancias del proceso, los estudiantes aducen falta de tiempo y sorpresa ante la importancia que le da el docente a la redacción del texto breve como culminación de las actividades de comprensión. Se suele consultar acerca de alguna tarea escrita a realizar para otras asignaturas y, basándose en ella, se lleva a cabo un simulacro de escritura siguiendo la secuencia vista.

Es interesante ver cómo numerosos estudiantes se resisten a releer más de una vez los textos para la resolución de las tareas de comprensión y prefieren correr el riesgo de marcar una opción que puede estar equivocada antes de tomarse el trabajo de una nueva lectura. Igualmente, son renuentes a la edición de los textos y a la toma de distancia a la hora de leer lo escrito. Algunos hasta ignoran las correcciones que les marca el corrector del procesador de palabras. Por supuesto, las ediciones son menos frecuentes si escriben a mano.

Como se ha señalado más arriba, un concepto que ha cobrado magnitud en los últimos años es el de alfabetizaciones académicas —proveniente de los estudios ingleses (Lea & Street, 1998) y difundido en Latinoamérica, en especial, por Paula Carlino (2005)—, que busca abarcar las diversas acciones de formación que implementan las universidades para enseñar a leer y escribir, de acuerdo con las especificidades de cada disciplina. En tal sentido, se destacan las corrientes estadounidenses escribir a través del currículum (Writing across the curriculum, WAC) y escribir en las disciplinas (Writing in the disciplines, WID), como propuestas didácticas en las que se escribe para aprender una materia y se aprende a escribir según los géneros propios de un campo del saber. De allí, la relevancia que ha cobrado el concepto de comunidades discursivas, derivado de la consideración de la lectura y escritura, como prácticas situadas que varían de acuerdo con las culturas institucionales, las disciplinas y las épocas.

#### 2.3.4. GÉNEROS DISCURSIVOS. GÉNEROS ACADÉMICOS Y PROFESIONALES

Las prácticas letradas académicas se manifiestan y organizan en clases tipificadas de textos académicos, o géneros discursivos, como los denomina Bajtín. Los géneros discursivos son clases más o menos estables de textos escritos, orales o multimediales. Tienen determinados objetivos y temáticas, y se escriben según cierta estructura, gramática y vocabulario específicos ( Navarro, 2018:136)) Todo escrito se plasma en un género discursivo, de allí que sea importante profundizar el conocimiento de las características de los géneros usuales en la universidad. Los géneros ponen de manifiesto las diferencias que tienen las distintas disciplinas de hacer ciencia, ligados a paradigmas cuantitativos o cualitativos, y legitimados en las comunidades disciplinares. Es por eso que en Inglés 2 se intenta acercar al alumnado a los conceptos de comunidad disciplinar y género, pero son “los especialistas en las disciplinas los que dominan las convenciones y los códigos propios de su campo, por lo que son ellos los que están en mejores condiciones para asumir la tarea de trabajar en el marco de la disciplina que enseñan y de transmitir los aspectos vinculados a la racionalidad implicada en la elaboración y circulación del conocimiento científico” (Vazquez). En otras palabras, es el grupo de profesores especializados en cada disciplina el que debería encargarse de ayudar a los estudiantes enculturizarse a través de la lectura y escritura disciplinar. Carlino sugiere que las instituciones organicen procesos de

formación continua o en servicio, que se sostengan programas de desarrollo profesional docente, en el que especialistas de lengua trabajen codo a codo con los docentes de los distintos espacios disciplinares. Carlino (2013, p. 361) sostiene que “los especialistas de lengua o educación raramente lograrán solos enseñar a leer o a escribir en biología porque no forman parte de su comunidad letrada. Pueden ayudar a tomar conciencia del funcionamiento del lenguaje en ese ámbito, lo cual es distinto de enseñar a comprender y producir sus textos”. Esta forma de trabajo en equipo es algo inusual en el IUPFA y requeriría de cambios curriculares y culturales y exigiría nuevas contrataciones y capacitaciones docentes.

El lingüista chileno Giovanni Parodi ha escrito numerosos trabajos sobre la comprensión y elaboración del discurso escrito. Pone el foco en los textos con una finalidad funcional (no interpersonal) que requieren una exhaustiva planificación, implican prototípicamente una relación de formalidad entre escritor y lector, para ser leídos tanto en papel como en pantalla y destinados tanto a un experto en el tema del que trata el texto como a un semi experto o un lego en la materia. En varios de sus trabajos, diferencia los géneros académicos de los profesionales.

Parodi (2009), desde una posición socioconstructivista, sostiene que un sujeto que ingresa a una comunidad discursiva en el nivel universitario debe acceder a un conocimiento disciplinar, preferentemente, a través de la lectura de los textos de su currículo. Este sujeto está así sumergido en un conjunto de géneros orales y escritos que andamian su construcción de conocimientos especializados. Este contexto, compuesto por las asignaturas de su plan de estudios, las instancias evaluativas y las interacciones entre profesores y pares, Todo ello en el contexto de una serie de actividades formales como son las asignaturas de su plan de estudios y las exigencias evaluativas y las interacciones con sus profesores y sus compañeros de grupo.

Parodi hace referencia a un continuum de textos que materializan los géneros académicos y profesionales. A su entender, el sujeto avanza a través de los géneros académicos y profesionales, haciendo anclajes epistémicos en unos para proyectarse hacia otros. Este autor visualiza el proceso de construcción y aprendizaje a partir de las prácticas discursivas académicas y



profesionales como un circuito en el que se establecen relaciones sinérgicas entre la lectura y la escritura de los diversos géneros. A través de las prácticas de lectura y de escritura especializadas, el sujeto va adquiriendo un dominio de los géneros disciplinares. La lectura es la puerta de acceso al conocimiento y estructura discursiva del material escrito, pero el sujeto demostrará su máximo nivel discursivo cuando sea capaz de comunicar efectivamente significados especializados utilizando los géneros apropiados.

A continuación, se hará referencia a la caracterización que realiza Parodi del discurso académico (DA) primero, y del profesional (DP), luego, desde tres perspectivas: la comunicativa funcional, la contextual y la textual. Dicha descripción es esclarecedora para contribuir al desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes ya que sirve de punto de partida para una construcción colectiva de un corpus de Criminalística con los docentes de las distintas asignaturas de la carrera, labor necesaria para incluir la alfabetización académica en el diseño curricular de la carrera.

En términos comunicativo funcional, el discurso académico tiene propósitos persuasivos y didácticos y expresa credibilidad y prestigio. Vilá (2000 en Parodi (2007) concibe al DA como un discurso explicativo con una función didáctica fundada en demostraciones y justificaciones. Es soporte y transmisor del conocimiento. Ese fin didáctico lo diferencia del discurso científico. En la universidad, los profesores suelen incluir en la bibliografía de la cátedra textos científicos que los estudiantes encuentran sumamente difíciles de comprender ya que fueron escritos para pares con un conocimiento disciplinar que los estudiantes carecen. Estos son los textos que deben leerse con andamiaje docente.

Teniendo en cuenta el criterio contextual, el DA es el que se utiliza en contextos académicos. Es la manifestación de una comunidad específica, la académica. Para ingresar a ella hay que conocer los procedimientos y estilos que le pertenecen.

Desde el criterio textual, los textos académicos son altamente elaborados, de registro formal y lenguaje objetivo con un léxico preciso y específico. Algunos ejemplos de estos textos son el manual, la guía didáctica, el informe de investigación, la presentación de proyectos, la clase magistral, la monografía, el artículo de investigación, el informe, la reseña, etc. Parodi señala que aunque el DA tiene algunos puntos en común con el discurso científico, en aquel prevalece “un andamiaje didáctico con fines educativos” (2007).

El estudioso chileno continúa la descripción del DA brindando algunas características que el docente de Inglés 2 debe tener en cuenta para trabajar con los textos en inglés. Al agregar que las mismas particularidades se materializan en los textos en español, está contribuyendo a su alfabetización académica, ya que dirige su atención a ellas cuando el estudiante lee y también, los alienta a usarlas cuando tenga que escribir un texto académico. La primera característica tiene que ver con la finalidad de este tipo de discurso: se intenta transmitir conocimientos, generalmente a través de la definición, la clasificación y la explicación, por lo que se busca producir el efecto de claridad y objetividad para evitar así ambigüedades e interpretaciones equivocadas. Entonces, desde lo lingüístico, se usan organizadores textuales, se economizan las palabras, se evita la redundancia y las repeticiones y hay ausencia de adjetivos. Se mantiene una sintaxis controlada respetando su orden canónico. Además, hay una mayor proporción de nominalizaciones.

Otro aspecto que, según Parodi, no se ha considerado es la inclusión de aspectos no lingüísticos tales como fórmulas químicas, ecuaciones físicas, reconstrucciones virtuales, símbolos matemáticos, gráficos, tablas, figuras, etc. Estos elementos son frecuentes en los textos académicos de la licenciatura en Criminalística y, los estudiantes/lectores tienden a ignorarlos por falta de conocimientos o de hábitos. Recién cuando tienen que escribir sus trabajos finales integradores, aprenden a elaborar estas representaciones y a redactar los textos que las acompañan.

En cuanto al discurso profesional, es definido desde el criterio contextual como el recolectado en contextos de uso y circulación profesional. En los textos del discurso profesional se plasma un conocimiento específico del mundo, en el que, a su vez, se constituyen los propósitos de la comunidad profesional. Linell (1998 en Parodi (2007) distingue entre un discurso intraprofesional, en el caso que compete al presente trabajo, el discurso entre los integrantes de la profesión criminalística, un discurso interprofesional, por ej. entre peritos criminalistas y abogados, criminalistas y criminólogos, y un discurso profesional-lego, que se puede dar cuando un perito criminalista actúa como perito de parte o perito de oficio en un juicio oral. Para ello, el perito tiene que movilizar mecanismos lingüísticos y discursivos que favorezcan la comprensión del lego en la materia (esto es, se utilizan mecanismos de divulgación del conocimiento).

En el criterio de los rasgos lingüísticos, la mayor parte de los estudios se ha concentrado en el nivel léxico, es decir, en la terminología asociada a cada profesión. Otros estudios se han interesado en el discurso utilizado en la correspondencia para clientes. La mayoría de los estudios acerca del DP han preferido investigar el discurso de las profesiones denominadas clásicas como la medicina y la abogacía.

A esta altura, se considera útil incluir la siguiente tabla con ejemplos de distintos géneros elaborada por la Universidad del País Vasco. La riqueza del material puede servir de disparador para el arriba mencionado trabajo entre profesores de las distintas asignaturas de la licenciatura en Criminalística con el objetivo de elaborar un corpus académico y profesional. En Inglés 2, los estudiantes leen abstracts e introducciones de artículos, noticias, páginas de manuales, posters e infografías, páginas web y tweets relacionados con la criminalística.

<b>Géneros científicos</b>	Artículos, tesis doctorales, monografías, comunicaciones orales, debates, mesas redondas, noticias, revisiones...
----------------------------	---

<b>Géneros técnicos</b>	Catálogos, descripciones técnicas, manuales de uso, informes, peritajes, cuestionarios, protocolos de intervención, proyectos, vademécums, dictámenes, hojas de prescripción, guías, prospectos, auditorías, historias clínicas, historias dietéticas...
<b>Géneros académicos</b>	Apuntes, monografías, informes de laboratorio, exposición de trabajos, artículos, debates, conferencias, pósters, fichas bibliográficas, reseñas, resúmenes, comentarios de texto...
<b>Géneros divulgativos</b>	Artículos, exposiciones orales, carteles informativos, guías, materiales educativos, entrevistas, manuales, CD-roms interactivos, artículos periodísticos, intervenciones en medios audiovisuales...
<b>Géneros administrativos</b>	Convenios, contratos, protocolos de actuación, expedientes, solicitudes, formularios, pliegos, procedimientos, convocatorias, especificaciones técnicas y administrativas, certificados, auditorías, dictámenes, permisos, legalizaciones, licencias, tasaciones, documentos de gestión...
<b>Géneros legislativos</b>	Normativas, directrices internacionales, informes jurídicos, jurisprudencia, sentencias, procedimientos jurídicos, ...
<b>Géneros empresariales</b>	Contratos de servicio, informes de calidad, informes de gestión, auditorías, protocolos, presupuestos, propuestas comerciales, correspondencia, publicidad, mensajes corporativos, web corporativa y/o comercial, catálogos, presupuestos, balances, actas, memorandos...
<b>Géneros de comunicación social</b>	Noticias, reportajes, publicidad, vídeos promocionales, artículos de opinión, entrevistas, blogs, contenidos Web, comunicado, rueda de prensa, críticas...
<b>Géneros de comunicación interpersonal</b>	Correspondencia, entrevistas, mesas redondas, debates, reuniones, conversación telefónica, chat, correo electrónico, transacción comercial, atención al cliente/paciente/alumno, interrogatorio, cuestionarios...

<b>Géneros literarios</b>	Novela, cuento, poesía, teatro...
<b>Otros</b>	

En las universidades estadounidenses, se le ha prestado especial atención a las dificultades de sus estudiantes, nativos y no, en la lectura y escritura académicas. Desde el English for Specific Purposes (ESP) que irrumpió en los años 1960 y 1970, han surgido subespecializaciones y hoy las universidades de ese país cuentan con varias disciplinas encargadas de satisfacer diversas necesidades como *English for Academic Purposes* (EAP), *English for Science and Technology* (EST) o *English for Occupational Purposes* (EOP), coincidentes con los tipos de discursos clasificados por Parodi.

Es interesante agregar que, en lo que respecta a la enseñanza del idioma inglés en Argentina, en el Instituto Nacional Superior de Profesorados Joaquín V. Gonzalez, en los años '80, ya se estudiaba ESP, especialmente para los docentes que trabajaban en escuelas técnicas y/o daban clases en empresas. Todavía no se hablaba de "géneros". Con el paso del tiempo, la literatura sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera se incrementó y especializó y hoy se puede hablar de *Inglés para Ingenieros*, *Inglés para Pilotos de Avión*, *Inglés para Enfermeros*, etc.

A lo largo de su vida universitaria, los estudiantes son evaluados a través de diversos géneros (parciales, monografías, trabajos prácticos, ponencias, posters, presentaciones con power point, entre otros) que no están incluidos en la tabla de arriba, pero que deberían estar ya que son de gran importancia para la vida universitaria del estudiante. Ser un escritor eficiente de este tipo de textos implica, primero, ser un buen lector de textos académicos; luego, contempla manejar los rasgos genéricos de sus escritos, sobre todo el modo en que estos se estructuran y el registro adecuado. "Enseñar géneros académicos es, entonces, posibilitar que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos", afirma Carlino (2013, p. 362).

Para finalizar este apartado sobre la escritura, se mencionan dos funciones más que ella tiene: facilita la memorización y ayuda a adquirir conocimiento. El escribir no sólo estimula la memoria visual sino también por el compromiso corporal de los trazos manuales, lo que se denomina “memoria gráfica”. La segunda función es la llamada “epistémica”. Componer un texto ayuda a ordenar los propios pensamientos, integrarlos, aclarar dudas y buscar respuestas. El estudiante consulta fuentes de información, toma notas, esquematiza, resume distintos contenidos. La lectura y la escritura influyen significativamente en el desarrollo de las capacidades cognitivas. En una conferencia sobre la escritura en la investigación brindada por la dra Carlino en 2005, la investigadora comparte con la audiencia lo trabajoso y demandante que le resultó escribir el texto que estaba leyendo ante ella. Advierte que no va a compartir los resultados de una nueva investigación que transforme el conocimiento, sin embargo, afirma que sí hay una transformación y tiene lugar en su propio conocimiento. La escritura preparatoria de la conferencia le exigió transformar y reorganizar su propio conocimiento para una nueva circunstancia, la ponencia. Es lo que le sucede a un estudiante universitario cuando, por ejemplo, debe reorganizar su conocimiento, sintetizar y responder una pregunta de parcial. No es sólo una instancia de evaluación, es una instancia de aprendizaje y de eso se tratará la siguiente sección.

## **2.4. LA METACOGNICIÓN**

Para desarrollar la metacognición, contenido de las tres asignaturas que conforman este primer nivel de análisis, se decidió incluirlo luego de haber expuesto a los cognitivistas y constructivistas, estrechamente relacionados con el concepto.

Muchos autores sitúan la cuna del término *metacognición* a finales de los años 70, exactamente se lo atribuyen a H. Flavell. se aborda el tema de la metacognición como una alternativa viable para formar alumnos autónomos, sobre la base de una educación que potencia la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación de los mismos por parte de los estudiantes,

de manera tal, que les conduzca a un "aprender a aprender", es decir, a autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida.

Los términos *metacognición* y *autonomía* aparecen relacionados frecuentemente en la literatura y Bruner agrega un tercero, la autorreflexión, la que, sostiene, es inherente a la metacognición. El psicólogo estadounidense, junto con Piaget, muestran las relaciones entre la actividad autorreflexiva y los niveles superiores del pensamiento. Según Osses Bustingorry y Jaramillo Mora (2008), la metacognición conduce a un “aprender a aprender”, es decir, a dirigir su propio aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida.

Gracias a la metacognición, el sujeto se reconoce como aprendiz, conoce sus potencialidades, limitaciones cognitivas y características personales que afecten o no alguna tarea, conoce las estrategias y las estrategias alternativas que le funcionan para aprender.

-Supone reflexionar sobre el propio aprendizaje.

-Es pensar sobre el pensamiento.

-Es traspasar el aprendizaje memorístico y buscar la comprensión.

-Es aprender a aprender y aprender a pensar.

-Supone ser consciente de tus propios procesos de aprendizaje.

-Implica conocer tus puntos fuertes y débiles.

Para facilitar el desarrollo de la metacognición desde la asignatura Inglés 2, se recurren a diversas estrategias. Por ejemplo, se solicita a los estudiantes que expliquen los procesos por los que

llegan a la solución de un problema o a la respuesta de una pregunta; si surge una pregunta en el aula, el docente no la contesta, sino que devuelve la pregunta al curso para que ellos, individual o grupalmente, puedan encontrar la respuesta.

## 2.5. LA LECTURA DE MÚLTIPLES DOCUMENTOS COMPLEJOS

Centrando el análisis del desarrollo de la alfabetización académica en la clase de Inglés 2, se hará referencia ahora a una actividad basada en una tarea típica del estudiante universitario: la lectura de múltiples documentos complejos.

Un par de años atrás, navegando por la red en busca de material interesante para explorar más profundamente la habilidad de la comprensión de textos en inglés, la autora del presente trabajo se topó con un artículo que rápidamente llamó su atención. Se titula *La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes*<sup>2</sup>. En él, sus tres autores, profesores universitarios mexicanos, afirman que realizar este tipo de prácticas de lectura, eminentemente intertextuales, para resolver tareas académicas o profesionales supone que el estudiante desarrolle habilidades para localizar, evaluar y utilizar las diversas fuentes de información a fin de construir e integrar significados coherentes sobre un tema o dominio en específico.

Tanto el estudiante universitario como el profesional ya titulado abordan los nuevos conocimientos de su campo disciplinar mediante la lectura, comprensión e integración de la información brindada por múltiples documentos complejos, a los que se accede, generalmente a través de las bibliografías sugeridas por los docentes o por búsquedas en la internet.

---

<sup>2</sup> Vega López, Norma Alicia, Bañales Faz, Gerardo, & Reyna Valladares, Antonio. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad: el reto de formar lectores competentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 461-481. Recuperado en 23 de agosto de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200007&lng=es&tlng=es).



Fue tras leer el paper mexicano, que se decidió replicar en las clases de inglés una situación frecuente en la vida universitaria y profesional de los estudiantes: los imaginaba buscando información en la red sobre un tema específico y que encontraban un documento en inglés que coincidía temáticamente, por lo que tenían que comprenderlo e integrarlo con sus conocimientos previos y con otros documentos en su lengua materna. Estudiantes y graduados necesitan, entonces, desarrollar la lectura intertextual de diversas fuentes de información, incluso en inglés, que no han sido creadas para ser leídas en conjunto por lo que el lector debe inferir las relaciones entre ellos. Con el objeto de desarrollar la escritura y demostrar su función epistémica ( :26), deben, luego, producir un nuevo texto en español conteniendo información de ambos documentos. Es ir un paso más allá de lo realizado hasta ahora y tiene que ver con la alfabetización académica y el aprendizaje a lo largo de la vida. Lo que es novedoso en esta propuesta es que al menos uno de los documentos a leer y sintetizar está escrito en inglés lo que incrementa el grado de dificultad de la tarea.

Los estudiantes deben:

- ✓ leer dos o tres textos sobre un mismo tema, de los cuales al menos uno debe ser en inglés.
- ✓ discriminar la información repetida e identificar la nueva.
- ✓ integrar la información seleccionada
- ✓ planificar un nuevo texto en español y escribirlo, editarlo y presentar la versión final junto con la sección *Referencias bibliográficas* respetando las normas APA

En suma, los estudiantes deben poner en juego varias técnicas para procesar información: subrayado y toma de apuntes. De las estrategias cognitivas vistas más arriba, se incluyen las de explorar, acceder a conocimientos previos, formular hipótesis, comparar, discriminar, seleccionar ideas importantes, evaluar, organizar, monitorear, transferir y crear. Además, los estudiantes deben lidiar con vocabulario y estructuras en inglés.

Esta clase de escritos se encuadra en lo que Silvestri denomina géneros conceptuales, es decir, aquellos en los que el contenido se convierte en objeto de conocimiento. Las consignas de lectura y escritura de este tipo genérico suelen exigir a los estudiantes el conocimiento, la comprensión y posterior reformulación imitativa o paradigmática de distintas teorías sobre un mismo tema. En los géneros conceptuales, lo común es que la información provenga de otro texto, denominado texto fuente (TF) (Silvestri, 1998: 23). Por lo tanto, la exigencia fundamental es la fidelidad a los conceptos expresados en el TF, que podrán ser reformulados, es decir, sintetizados, ampliados, relacionados con otras fuentes, pero no distorsionados. Las operaciones de reformulación son indicios de una comprensión flexible, no anclada en la literalidad de los textos y de competencias de escritura reveladoras de un alto dominio del instrumento verbal” (Alvarado y Arnoux, 1999).

## **2.6. LA EVALUACIÓN**

Anijovich y Cappelletti (Ibidem: 23) entienden a la evaluación como “una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función “clásica” de aprobar, promover y certificar. Asimismo, las autoras consideran la evaluación como una oportunidad para pensar en la mejora de la enseñanza.

El concepto de evaluar para aprender se refiere a un modo de integrar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje. Se aborda a la evaluación como un proceso continuo, que destaca el efecto retroalimentador de la información para los docentes y los estudiantes. Ocupa un lugar destacado la noción de “avance” teniendo en cuenta los distintos puntos de partida de los alumnos (Anijovich, 1998:27). Tobón (p.321) no utiliza el término “evaluación”, sino “valoración” de las competencias, aunque los conceptos son bastantes similares para los tres autores mencionados en este apartado. Para Tobón, la valoración es un proceso de reconocimiento de lo que las personas aprenden y ponen en acción-actuación en el contexto social, definición que también refleja las ideas de “puesta en acción” que distingue a las

competencias de otros conceptos y la de contexto social, columna troncal del enfoque socioinformativo. Este autor, al igual que Anijovich y Cappelletti, deja en claro la estrecha relación entre el aprendizaje y la valoración cuando llama a las rúbricas “mapas de aprendizaje”, a las que describe como tablas de doble entrada en las cuales se relacionan los criterios de las competencias con los niveles de dominio (Ibidem: 333).

En el curso de Inglés 2, se evalúa y se retroalimenta en forma continua y cada dos o tres encuentros se realiza una evaluación individual, seguida de un *feedback* que, a la luz de lo aprendido en la especialización, deberá ser más organizado y extenso.

Se planea implementar la utilización de rúbricas en Inglés 2 en 2022. Tanto Anijovich y Cappelletti como Tobón, proponen el uso de esta herramienta, concebida como “asistente” de la evaluación que aporta transparencia y debe ser compartida con los estudiantes antes del momento de evaluar. Para referirse a las numerosas ventajas que brinda su implementación, Anijovich y Cappelletti (Ibidem:107) citan a Panadero y Romero (2014) quienes enumeran las siguientes:

- Aportan transparencia;
- orientan;
- reducen la subjetividad del docente;
- permiten que el estudiante se autoevalúe;
- promueven la evaluación entre pares;
- muestran al estudiante las áreas en las que tiene que mejorar;
- estimulan la responsabilidad de los alumnos.

Al evaluar, los estudiantes autoevalúan sus trabajos, su actitud al resolver la actividad y sus propias estrategias de aprendizaje. En otras palabras, deben hacer uso de la metacognición. La metacognición ayuda al sujeto a ser autónomo en su aprendizaje y a mantener una actitud crítica sobre la información, sobre el conocimiento y sobre sus propias estrategias de aprendizaje.

Para finalizar este apartado sobre la metacognición, se citará a Valenzuela (2018:22) quien afirma: “los lectores más exitosos exhiben niveles más altos de conocimiento metacognitivo y son más hábiles en la regulación y evaluación de sus propios procesos cognitivos durante la comprensión de lectura.”

### 2.6.1. LAS RÚBRICAS

La evaluación es un proceso que consiste en obtener información del desempeño del estudiante o de un producto elaborado por él. Obtenida dicha información, el profesor en su rol de evaluador emite juicios de valor, los que se relacionan íntimamente con la acreditación del alumno de la asignatura. Lo hasta aquí expresado es sólo una visión tradicional de la evaluación ya que ésta es mucho más: no sólo tiene la función de retroalimentar el logro de aprendizaje presentado por el estudiante sino también la de mejorar la acción pedagógica del profesor que permitirá facilitar logros de aprendizajes superiores. Además, la evaluación no siempre es llevada a cabo por el docente, el estudiante también puede evaluar su trabajo, el de un par y el trabajo del docente. Es decir, la evaluación brinda input valioso tanto para el estudiante como para el docente. Con el propósito de incrementar la utilidad de la evaluación en su dimensión más tradicional, se introducirá el uso de rúbricas.

Diversos autores definen a las rúbricas como “guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback” (Andrade, 2005; Mertler, 2001; Moskal, 2000; Stevens y Levi, 2005 en Blanco Blanco 2008: 171-172).

Las rúbricas permiten que el profesor y el estudiante en el desarrollo o ejecución de la tarea tengan criterios o referentes comunes de evaluación, lo que va a favorecer el “feedback” y el aprendizaje de los estudiantes. Además, dan lugar a una mejor comunicación de las expectativas de los profesores y de los niveles de rendimiento. Las rúbricas están diseñadas para hacer la

evaluación más fácil y rápida, así como para proporcionar una información más útil a los estudiantes. Especialmente cuando se califican proyectos, las rúbricas ofrecen un método fácil, rápido y consistente para calificar. Las rúbricas permiten que los criterios de evaluación se identifiquen y se comuniquen antes de realizar la tarea. Los estudiantes saben lo que se espera de ellos y los docentes saben qué evaluar en el desempeño del estudiante. Del mismo modo, los estudiantes entienden mejor el rendimiento que se espera en una tarea, conoce los niveles de rendimiento y su descripción para cada nivel.

El uso de rúbricas facilita el aprendizaje autónomo ya que permiten orientar el desarrollo de las tareas, al conocer las etapas y la secuencia de ejecución o elaboración y al mismo tiempo determinar la calidad de su tarea. También, el estudiante puede autoevaluar su desempeño en la tarea utilizando la rúbrica. Por último, puede evaluar a un par siguiendo las rúbricas.

En resumen, las rúbricas son las herramientas que tienen en cuenta muchos de los puntos vistos en el presente trabajo: aprendizaje autónomo, metacognición y autoevaluación.

### **3. SEGUNDO NIVEL DE INTEGRACIÓN**

#### **3.1. CONSIDERACIONES GENERALES**

Luego de relacionar la alfabetización académica con los tres seminarios más cercanos al objeto de estudio, sigue el segundo nivel, que incluye los seminarios Teorías y Diseño del Currículo de la Educación universitaria, Historia de la Ciencia y la Tecnología, Formación y Práctica Docente. Primero, se definirá el currículo, luego se analizará el plan de estudios de la licenciatura en Criminalística del IUPFA. Finalmente, se desarrollarán brevemente los cambios sufridos por la lectura y la escritura desde la popularización de internet.

### 3.2. EL CURRÍCULO

Primeramente, se considera necesario recorrer algunas de las definiciones de currículo. Para Palladino (1998, p.9), por ejemplo, es el proyecto que organiza las actividades educacionales escolares, define sus intenciones y brinda lineamientos para los docentes. De un modo general, este autor luego afirma que el currículo responde a las preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? (Palladino, 1998, p. 10). El currículo, en el sentido educativo, “es el diseño que permite planificar las actividades académicas, mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación”. (Díaz Barriga, 2003). De esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que han de hacerse para posibilitar la formación de los educandos. La definición que brinda de Alba es más compleja y a mi entender, enriquecedora: “el currículum es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.” (de Alba, p. 59)

De Alba (pp.92 a 96) caracteriza tres tipos de sujetos sociales del currículo: los sujetos de la determinación curricular, los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum y los sujetos del desarrollo curricular. En IUPFA, los sujetos de la determinación curricular son la Superintendencia de Personal, Instrucción y Derechos Humanos, y del Ministerio de Seguridad de la Nación, a través de la Secretaría de Coordinación, Planeamiento y Formación, los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum están personalizados en el director de Carreras del Área Criminalística y el coordinador de la Licenciatura en Criminalística, quienes le otorgan forma y estructura al currículo y los sujetos del desarrollo curricular que son los docentes y estudiantes, es decir, aquellos que retraducen a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en el currículo elaborado. Algunos autores, entre ellos Salit (2011:1) señalan que en la universidad se da la posibilidad de que el currículo sea “pensado, debatido, definido y formulado por los propios agentes implicados” ya que se tratan de procesos

frecuentemente participativos. En IUPFA, los docentes y alumnos no hemos sido consultados ni invitados a participar de la elaboración del currículo ni de sus posteriores actualizaciones por el momento. Es más, para la elaboración del presente trabajo, se solicitó la entrega de una copia del diseño curricular de la carrera por medio de dos e-mails y no se ha obtenido respuesta. Por tal razón, se analizará el Plan de Estudios de la licenciatura, siguiendo el análisis que realiza Zabalza (2003) de los planes de estudios en general.

De Alba (p.70) sostiene que el currículo es conformado y determinado por diversas dimensiones que se interrelacionan, entre ellas, las dimensiones política, cultural, ideológica, además de la institucional y la áulica. La autora mexicana señala que todo proyecto educativo es un proyecto político y que no puede ser neutro o aséptico y agrega que “un currículum concebido como arbitrario cultural, si bien contiene rasgos culturales hegemónicos, porta asimismo rasgos culturales opuestos, distintos, que son germen y expresión de resistencia.” Sin embargo, en el caso de IUPFA, a veces a lo largo de sus 45 años de vida esas expresiones de resistencia se han mantenido sigilosamente calladas, si es que existen. Se discutirá este tema más exhaustivamente en el tercer nivel, que está formado por el nivel que tiene más íntima relación con la institución y su contexto.

### **3.1. PLAN DE ESTUDIOS**

La Licenciatura en Criminalística es una carrera de grado de cuatro años de duración y de modalidad presencial. Es una carrera abierta a la comunidad en general y al personal de las fuerzas de seguridad federales y provinciales. La información que será analizada a continuación se encuentra en un documento llamado “Licenciatura en Criminalística. Estructura curricular y contenidos mínimos. Plan 2014.”, único documento curricular al que tuve acceso. Parte de este documento está disponible en la página oficial del IUPFA. Procederé ahora a analizar cada una de las secciones en las que este documento de actualización curricular está dividido.

El documento mencionado comienza con la estructura curricular de la carrera. Teniendo en cuenta el tema del presente trabajo, se hará hincapié en tres asignaturas. Los estudiantes de la Licenciatura en Criminalística tienen dos asignaturas donde estudian las “pautas para la confección de informes periciales, características, descripciones y pautas metodológicas” y realizan “lectura y discusión de informes periciales” (pp. 17 y 24). Los mencionados contenidos forman parte de los programas de Práctica y desarrollo profesional I y Práctica y desarrollo profesional II. Además, tienen un taller cuatrimestral en la segunda mitad de cuarto año y cuyo único requisito para su cursada es tener el 75% de las asignaturas aprobadas. Sus contenidos mínimos son:

“Diseño y estructuración de una tesina. Definición del problema de investigación. La definición de los objetivos. Las hipótesis. El estado de la cuestión y el marco conceptual. La relación entre teoría, método y problema de investigación. Distintas estrategias de análisis de los datos. Reflexividad y carácter procesual de la investigación científica”.

Teniendo en cuenta lo expresado en el nivel uno de análisis, estos contenidos son ambiciosos para el tiempo asignado y no deberían verse en el último tramo de la carrera sino a lo largo de la misma y en la mayoría de las asignaturas direccionando la atención del estudiantado a la estructura de los distintos textos académicos que son parte de la bibliografía de las mismas. Además, no se hace mención a la redacción, utilización de vocabulario específico para cada parte del trabajo final integrador ni uso de las normas APA.

Comparando el perfil del/a egresado/a del plan de estudios anterior (2007) ya cerrado con el que está vigente actualmente se observan modificaciones de importancia. A diferencia de aquel, en éste se agregaron a la enumeración de los conocimientos y capacidades con las que contará el estudiante (perfil del egresado/a) los conocimientos necesarios para realizar investigaciones, aprender a lo largo de toda la vida, trabajar en equipo y escribir y presentar informes periciales. Está presente, asimismo, la actuación ética, tan importante en profesiones auxiliares de la justicia.

Otro documento que se considera interesante incluir en esta apartado es el informe evaluador de la CONEAU del año 2019. Los evaluadores enfatizaron que en el ámbito de las carreras de grado y posgrado dictadas en el IUPFA no impera el criterio de hacer participar a docentes y alumnos



de algunas de las instancias comprendidas por las reformas curriculares a pesar de que los docentes son los que poseen el conocimiento específico de los campos temáticos o disciplinares contenidos en las carreras, y además, conocen el nivel y procesos de aprendizaje de los estudiantes. Agrega, así también, que los estudiantes son los principales beneficiarios de las carreras y cuentan en su inmensa mayoría con experiencia académica y profesional. El mencionado documento advierte, también, de la ausencia de consultas a graduados.

Es de gran valor para este docente de IUPFA que los evaluadores externos hayan señalado la necesidad de la construcción de un modelo pedagógico con identidad propia para el IUPFA, en relación con estudiantes cuyas condiciones de trabajo son altamente complejas.

### **3.2. EL PROGRAMA O PROYECTO DE CÁTEDRA**

En el seminario Teorías y Diseño del Currículo Universitario, se redefinió el concepto de “programa de la asignatura” que la mayoría de los cursantes tenían. Para comenzar, se citará nuevamente a Palladino (1998, p.9) que define el programa de una asignatura como “el conjunto de objetivos, contenidos, actividades, metodologías y sistemas de evaluación de una materia o asignatura.” Elaborar el programa es una tarea sumamente exigente para el profesor ya que debe tomar decisiones en cuanto a todos los puntos expresados por Palladino. En el seminario se concluyó que la socialización del programa en el primer encuentro y en el último con los estudiantes es sumamente útil, coincidiendo así con uno de los principios enumerados por Bordieu (2003, p. 129): “revisar los saberes enseñados con el propósito de reforzar su coherencia y su unidad.”

Carlino (2005: 47) propone proveer a los estudiantes del programa para que funcione como cronograma de trabajo. Además de leer la bibliografía para las clases, la doctora exigía que sus estudiantes contesten por escrito tres preguntas acerca de los contenidos a discutir en el aula. Al escribir sobre lo leído, se contribuye a que incremente su actividad cognitiva sobre el texto, es decir, “les exige armar una interpretación coherente y posibilita que se den cuenta qué entienden

y qué no”. A su entender, “es tarea del docente recurrir al programa al final de cada clase para señalarles qué bibliografía tendrán que llevar analizada la clase siguiente y en relación con qué contenidos curriculares de los que figuran allí”.

Se aprecia en la bibliografía leída en el seminario sobre currículo un progresivo interés por el programa o “proyecto de cátedra,” como lo denomina Steiman (2006: 15) que es también compartido por el IUPFA ya que en el marco del “Programa de fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Consejo Académico, Resolución N°12/2016) la Secretaría Académica y la Unidad Académica de la Formación de Grado convocó al personal docente al Taller Instrumentos para la Elaboración de los Programas que tuvo como objetivo brindar herramientas para la formulación y/o actualización de los programas analíticos de las instancias curriculares. El taller fue de dos encuentros de cuatro horas cada uno en los meses de febrero y marzo del 2020.

El programa de Inglés 2 responde a los lineamientos brindados en el taller, durante el cual se socializaron algunos de los principios enumerados por Bourdieu (2003: 130) tales como la necesidad de transformar progresivamente los contenidos de la enseñanza para seguir y aún para sobrepasar la evolución de la ciencia y de la sociedad y la importancia de elaborar programas abiertos y flexibles. El programa también responde a las definiciones de diversos autores (Palladino, 1998, Rizzo, 1998, Steiman, 2006) que concuerdan que la tarea docente es una actividad intelectual y que los programas deben ser “espacios para la recreación intelectual y no ‘grilletes’ del trabajo educativo.” Los intelectuales convocados en Francia utilizan las imágenes de los “grilletes” (2003: 134) para referirse a lo que no deben ser los programas.

Asimismo, siguiendo los lineamientos de Perkins, las actividades propuestas están íntimamente ligadas a los objetivos (p.77) y se incentiva la comprensión activa de textos y a la transferencia (p. 129). En cuanto a las formas de acreditación, Zabalza (p. 63) considera tener en cuenta una noción de aprendizaje que reconozca la importancia de la vinculación con problemas de la realidad lo que concuerda con algunas de las actividades incluidas en el programa, por ejemplo,

aquella que propone la lectura de dos textos sobre una misma temática, uno en inglés y otro en español y la posterior escritura en español de un nuevo texto con información de ambos. Esta actividad imita la situación de un estudiante o graduado que encuentra en la red, por ejemplo, un texto en inglés sobre un tema de su interés y que se relaciona con sus saberes previos, que probablemente aprendió en español.

Díaz Barriga (p. 77) señala que las políticas educativas actuales enfatizan la eficiencia y la calidad educativa lo que resulta en que los docentes no desarrollan o pierden “imaginación pedagógica y eso les impide considerar el aula como un espacio de innovación, experimentación y desarrollo personal y de los alumnos”. Este autor sugiere la creación de espacios colectivos que faciliten la reflexión sobre el trabajo áulico, espacios que están ausentes en el IUPFA como han concluido los evaluadores de la CONEAU luego de las entrevistas con varios docentes de la institución (p. 135).

### **3.5. LA LECTURA, LA ESCRITURA E INTERNET**

Internet es una red de redes de computadoras que enlaza a millones de computadoras de diferentes tamaños, marcas y lugares, y que hace posible su utilización como herramienta de comunicación, intercambio de información, uso de bancos de información y trabajo en equipo, aun cuando sus miembros estén distantes entre sí. Es el resultado de otras tecnologías previamente empleadas como la electrónica y la computación.

Finalizada la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), la industria militar se erigió como la locomotora de la economía estadounidense. A partir de 1946, este país decidió seguir invirtiendo en la manufactura de armamentos y sus sectores asociados con la excusa de la Guerra Fría. La industria militar proporcionó a Estados Unidos una tecnología avanzada para usos militares y para el campo civil, entre ellos la Internet (Vessuri:171). En 1969, la computadora de la universidad de California se comunicó por primera vez con la de Stratford. Pronto cuatro universidades estaban en red. Los avances eran vertiginosos y en 1994 surge *la world wide web*.

En ese momento, nadie vislumbraba que los usuarios de esta nueva tecnología crecerían a los valores actuales en el mundo. Tanto es así, que Castells (1999:1) definió a internet como “el tejido de nuestras vidas” y base material y tecnológica de lo que él denomina “sociedad red”. En este sentido, Castells considera a la internet la forma organizativa de la sociedad actual, de la misma manera que la fábrica lo era en la era industrial.

El crecimiento y desarrollo de la Internet ha causado cambios en diversos aspectos de la lectura y escritura actual: surgen nuevos géneros discursivos y nuevos modos de comunicar, de leer y de escribir.

Navegar por la red requiere tomar decisiones. En Internet, advierte Cassany (2006: 220-221), “la basura y el fango se mezclan con las perlas y las joyas”. El usuario se conecta a Internet y luego a su buscador favorito. Después tipea -o pronuncia- en la barra de búsqueda las palabras sobre lo que quiere obtener información. Aquí el primer obstáculo: acertar con las palabras descriptivas que puedan conducirlo a la información deseada. Los buscadores ofrecen una serie de filtros -desde fecha de publicación hasta el idioma u otros temas relacionados que queremos añadir o excluir usando los símbolos de adición o sustracción-. En fracción de segundos, un *clic* separa al internauta de miles de respuestas a su solicitud en un instante.

Un segundo obstáculo: separar la paja del trigo entre ese mar de resultados. ¿Cuál de todos los resultados obtenidos se acerca más a lo que el internauta busca? Leer es tomar decisiones, el usuario pasa de una página a otra, abre pestañas, va hacia adelante, retrocede, en cuestión de minutos. Saber evaluar el material que ofrece Internet es una capacidad fundamental hoy.

Definitivamente Internet ha cambiado la forma de leer. Luego de una primera selección, el lector tiene ahora la posibilidad de moverse a través de distintos textos gracias al hipertexto, estructura básica del discurso online. La palabra *hipertexto* fue acuñada en 1965 por Theodore Nelson quien tuvo la idea de diseñar un sistema de manejo de textos que permitiera a los escritores revisar, comparar y corregir su trabajo con facilidad. En su libro “*Literary Machines*”, Nelson define al hipertexto como “la presentación de información como una red de nodos enlazados a través de los cuales los lectores pueden navegar libremente en forma no lineal. Permite la coexistencia de varios autores, desliga la función de autor y lector, permite la ampliación de la información en forma casi ilimitada y crea múltiples rutas de lectura”

Internet combina la tecnología del hipertexto con la tecnología multimedia, generando los “hipermedia”, en otras palabras, no se limita a presentar y vincular electrónicamente palabras, sino también imágenes, sonidos y animación.

Gracias a la Internet, Cassini (Ibidem:192) describe a un lector empoderado, que lee lo que elige, en el orden que quiera y cuantas veces lo desee, saltando lo que no le interesa. Denomina *zapping lector* o *multilectura* a la práctica de estar saltando sin parar y en escasos segundos de un tipo de texto a otro, de un idioma a otro, de un interlocutor a otro (Ibidem: 14). Se genera así una lectura desfragmentada, pero contextual y enriquecedora. Se opone de esta manera a la lectura lineal o secuencial en el que los textos guardan su unidad, su autonomía, estructura y sentidos propios.

Los pioneros del hipertexto creían que los vínculos ofrecerían una experiencia de aprendizaje más rica para los lectores, pero esta suposición fue contradicha por diversas investigaciones sobre el tema. La división de la atención que exige lo multimedia sobrecarga aún más las capacidades cognitivas del lector, lo cual disminuye el aprendizaje y debilita la comprensión.

¿Ha la Internet modificado la escritura también? Definitivamente sí. La escritura mediada por las tecnologías enriquece al texto con lo audiovisual y multimodal a lo que se suma la interactividad. Entre las nuevas prácticas de escritura, se mencionan la elaboración de infografías y la escritura creativa en blogs, portafolios digitales, correos electrónicos, chats y escritura colaborativa en *Google Docs*, por ejemplo. Según Castells (2001:138), el correo electrónico representa el 85% de la comunicación en red y se usa sobre todo con fines profesionales. El chat amalgama rasgos de oralidad y escritura con un estilo particular y permite interactuar casi simultáneamente. Hoy cualquiera puede enviar una contribución a un foro o intervenir en una enciclopedia pública virtual como Wikipedia, sin cumplir ninguno de los criterios que impone un periódico para publicar una carta de sus lectores o una editorial.

#### **4. TERCER NIVEL DE INTEGRACIÓN**

#### **4.1. CONSIDERACIONES GENERALES**

Finalmente, se relaciona la alfabetización académica situada en el IUPFA con dos seminarios del eje socio-político-institucional: La universidad como organización y La universidad en el contexto político, social y económico. Aquí se sumó, también, Políticas y planteamientos de la educación superior, uno de los espacios curriculares optativos de la especialización.

Para comenzar el análisis, se hará referencia a Louis Althusser, filósofo marxista francés, quien escribió acerca de los aparatos de represión y los aparatos ideológicos del Estado (Conferencias cuarta y quinta, 1988), dando como ejemplo de los primeros, entre otros, a las fuerzas de seguridad, y de los segundos, al espacio educativo. Siguiendo la teoría de Althusser, el IUPFA está en la intersección de ambos aparatos, de ahí su complejidad y el interés que despierta como objeto de análisis. El informe de la CONEAU 2019 reconoce esta complejidad ya que “se caracteriza por tener una doble dependencia institucional: de la Policía Federal Argentina (PFA) a través de la Superintendencia de Personal, Instrucción y Derechos Humanos, y del Ministerio de Seguridad de la Nación, a través de la Secretaría de Coordinación, Planeamiento y Formación<sup>3</sup>.” a lo que se suma su relación con el sistema universitario nacional. Además, el IUPFA está sometido a los mismos vaivenes e incertidumbres políticos, económicos o culturales que afectan a cualquiera de las otras instituciones con las que convive, entre ellas las fuerzas de seguridad.

#### **4.2. EL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LA POLICÍA FEDERAL**

La universidad como institución educativa tiene una existencia de siglos y surgió de forma un tanto espontánea empujadas por las necesidades sociales del momento (Gines Mora, 2018). Desde entonces, cada universidad ha tenido un mito fundacional único, una manera de funcionar y de permanecer con características propias: manteniendo sus propias dinámicas, prácticas y

---

<sup>3</sup> Informe de Evaluación Externa, 2019, p.11

actividades y desarrollando una cultura institucional particular. Simultáneamente, ha desarrollado vínculos con los contextos sociales, económicos y políticos en los que se desenvuelve y que la transforman a lo largo de su existencia.

El Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina es el contexto, el marco en el que se inserta la práctica pedagógica y es el que determina todos los demás aspectos que caracterizan a la misma. Por esta razón, es necesario que el lector conozca más el IUPFA.

En primer lugar, se hará referencia a la génesis e historia del IUPFA, pausando en momentos significativos de su devenir. El instituto está vinculado estrechamente con la Policía Federal Argentina (PFA) así que recorrer la historia del IUPFA es transitar el desarrollo de la fuerza policial, también. La PFA ha atravesado momentos difíciles, épocas oscuras y una esperada adaptación a la democracia a lo largo de su historia más reciente y todo ello ha dado lugar, consecuentemente, a reformas curriculares, pedagógicas e institucionales de su instituto universitario.

El Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina tuvo su origen con la creación de la Academia Superior de Estudios Policiales en el año 1974, año en el que falleció el presidente Juan Domingo Perón y el país estaba siendo azotado por grupos terroristas y paramilitares. La Academia Superior, mediante Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 3880/1977, fue incorporada por Ley N° 17778 al régimen de Universidades Provinciales. El presidente en ese momento era Jorge Rafael Videla, miembro de la Junta Militar de Gobierno que derrocó a Estela Martínez de Perón.

En el año 1992 el Ministerio de Educación de la Nación autorizó el cambio de denominación pasando a identificarse con el actual nombre de Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA) y circunscribiendo su oferta académica a una sola área disciplinaria, la Seguridad. Dicha oferta es amplia e incluye actualmente carreras de pregrado, grado y posgrado.

Con la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24521 del año 1995, el Instituto se incorpora al seno del Consejo Interuniversitario Nacional. El IUPFA es una institución nacional sin fines de lucro relativamente joven, es útil recordar aquí que la Universidad de Buenos Aires fue fundada en 1821.

En cuanto al tamaño del IUPFA, la Unidad Académica de Pregrado y Grado ofrece quince carreras y trabajaban en 2014, 541 docentes. En la Unidad de Posgrado trabajan 59. En cuanto al número de alumnos, de acuerdo con la información correspondiente al 2016, en Grado estudiaban 1461 estudiantes y en Posgrado, 75. Además, se crearon cinco ciclos de licenciatura, especialmente diseñados para los oficiales egresados a partir del 2001 y que se dictan, desde su inicio, exclusivamente online.

Numerosos hechos modificaron el IUPFA desde su nacimiento, siendo los más recientes, entre otros, la apertura de la oferta académica a la comunidad civil en los '90. Mientras que, en los '70, el alumnado era exclusivamente policial y de las jerarquías más altas, en los '90 recibió a numerosos miembros de la comunidad civil atraídos por su buen nivel académico, su ubicación geográfica privilegiada y un arancel accesible. En el año 2015, el porcentaje de estudiantes civiles era del 39.1% (Coneau, 2019:16). Paralelamente, aires más democráticos dentro de la PFA facilitaron a los oficiales de menor jerarquía estudiar en la universidad. No estaba prohibido, pero se desalentó el ejercicio de este derecho a los que se encontraban más abajo en el escalafón policial.

Otro hecho que produjo cambios en el interior del instituto fue que, por decreto presidencial del año 1996, el personal de la PFA que obtenga un título universitario recibe un aumento en sus haberes mensuales, lo que motivó a muchos policías a estudiar. Es preciso destacar que en el 2014 se estableció que, para los ascensos de la PFA se debe contar con título de grado o posgrado según corresponda a las distintas escalas jerárquicas, lo que contribuyó al aumento de la matrícula en los Ciclos de Complementación Curricular. La matrícula creció de 192 ingresantes en 2010 a 1.250 en 2016 (Coneau, 2019:16).



Pero sin duda, el hecho reciente que transformó más profundamente al IUPFA es el que tuvo lugar en el año 2016 cuando el Estado Nacional y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires firmaron un convenio de transferencia progresiva de facultades y funciones de seguridad no federales a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El 40% del personal federal, 18.000 miembros, entre agentes y oficiales, fue traspasado a la Policía de la Ciudad y muchos de los efectivos que permanecieron en la PFA fueron transferidos a nuevas comisiones en el interior del país.

A la Policía Federal Argentina se le asignó como principal actividad la investigación criminal y los delitos complejos y organizados lo que implica la desaparición de la función policía de seguridad urbana en comisarías. Las carreras que ofrece IUPFA rápidamente tuvieron que adaptarse a las nuevas funciones de la PFA. No debe olvidarse que el IUPFA debe seguir cumpliendo con su misión fundamental, especificada en el artículo 4° de su Estatuto, “brindar la formación integral de todos los miembros que componen la PFA, en una tarea de permanente adecuación de su objeto, que es la Seguridad, a las demandas sociales y la evolución de la ciencia y la tecnología” (CONEAU, 2019: 17). Con el propósito de que los policías enviados a nuevos destinos en el interior del país tuvieran la posibilidad de comenzar o continuar sus estudios, las carreras fueron paulatinamente volcándose a la virtualidad.

Este proceso se vio acelerado por la pandemia que azota a nuestro país desde el primer trimestre del 2020 y en este momento la totalidad de las carreras se ofrecen a distancia.

La gestión administrativa y de personal, principalmente todo lo relacionado con el presupuesto, depende de la PFA. En cuanto a lo relacionado con la política y lineamientos de la formación de las fuerzas de Seguridad de la Nación, depende del Ministerio de Seguridad de la Nación.

Como se mencionó más arriba, el IUPFA tiene como función principal la formación de pregrado, de grado y posgrado; contribuir a la creación del conocimiento a partir de la investigación y el desarrollo; y generar actividades de extensión para la comunidad universitaria y la sociedad en su

conjunto (Estatuto, art. 5°). Otra de las funciones es la de asegurar la cohesión, articulación, acción y coherencia en la estructura del sistema de Formación Profesional, Especialización y Capacitación de la PFA, brindando una educación enmarcada exclusivamente en el campo de la seguridad democrática, comprometida con la plena vigencia de los derechos humanos.

Otra consecuencia de la nueva función de la PFA es que muchos de los estudiantes actuales y potenciales del IUPFA tuvieron que mudarse al interior del país, mientras que otros dejaron de pertenecer a la fuerza federal para ser parte de la porteña. Aquellos que fueron trasladados, dejaron sus estudios universitarios hasta amoldarse a sus nuevos destinos o cambiaron a carreras con ofertas 100% virtuales.

Los estudiantes de posgrado son aproximadamente un 50% policías y un 50% otros miembros de la comunidad. La Especialización en Docencia Universitaria, que recibió su acreditación en el 2004, fue pensada para formar a los propios docentes de la casa. En el informe de la CONEAU del 2007 destacan este punto, “Con la implementación de esta carrera el IUPFA evidencia interés en mejorar la calidad de su oferta educativa, ya que, si bien su cuerpo docente puede estar integrado por reconocidos profesionales, técnicos y científicos en su área disciplinar, las falencias en la formación didáctica, pedagógica y todo lo conducente al proceso de enseñanza-aprendizaje es una seria debilidad del sistema educativo universitario a nivel comparado. Este aspecto merece ser destacado.” Lamentablemente, muy pocos docentes de la institución cursaron esta especialización y sólo 4 se graduaron. Según los dichos del Rector Pasolini en una reunión de personal en 2018, un 10% de los profesores en función tienen el perfil que la institución necesita.

El Rector es el responsable de la conducción general y académica del IUPFA, es designado por el Jefe de la Policía Federal Argentina y tal designación debe ser ratificada por el Ministro de Seguridad de la Nación, ello a propuesta del Consejo Directivo. La permanencia en el cargo es de 3 años, pudiendo ser designado por un período igual consecutivo. El Rector es civil y cesa en sus funciones cuando cambia el partido gobernante a nivel nacional. El vicerrector es nombrado por el Jefe de

la Policía Federal Argentina con la ratificación en sus funciones por el Ministro de Seguridad. En este caso el Estatuto especifica que deberá ser un Oficial Superior en actividad de la Policía Federal Argentina. También puede permanecer tres años y ser re-designado. Generalmente, es un comisario mayor.

Tradicionalmente, las autoridades civiles en el IUPFA suelen gestionar cambios para “dejar su sello” en la institución antes de dejarla, lo que provoca cada tres años cambios bruscos en la gestión académica (por ejemplo, cambios curriculares y pedagógicos, ofrecer una nueva carrera, cambian la cantidad de ingresantes y la cuota de personal policial dentro de ese número) , la gestión administrativa y la gestión edilicia (por ej., durante la administración de la Presidencia de Mauricio Macri se decidió edificar la Escuela Superior de PFA dentro del predio de la calle Rosario. La construcción que comenzó a ritmo vertiginoso quedó interrumpida al ganar las elecciones el presidente actual).

Por último, una característica de las autoridades del Instituto que se ha acrecentado en los últimos años es su recambio: entre 2011 y 2016 hubieron tres rectores distintos y cuatro secretarios. :En su último informe, los evaluadores de la CONEAU sostienen que debería afianzarse una política para lograr la permanencia de las autoridades un tiempo prolongado a los fines de que durante su mandato, los funcionarios se interioricen acabadamente de las necesidades y problemáticas de funcionamiento de su área, lo que facilita la organización, la fijación de metas y acciones en beneficio de la institución (CONEAU p. 120).

#### **4. 3. CAMBIOS EN LA UNIVERSIDAD**

A continuación se abordarán tres cambios que en los últimos tiempos están operando en la institución Universidad, para luego analizar posibles impactos en el IUPFA: la formación a lo largo de la vida, la masificación de la educación superior y el impacto de la cultura digital en el sistema educativo.

En la actualidad, la Universidad no marca el final del proceso de formación, sino que el graduado sigue formándose a lo largo de su vida. Esto impacta en el currículo universitario: debe establecer los cimientos de un proceso formativo que se extenderá luego con formatos más especializados y relacionados a actuaciones profesionales más concretas (Gatti, 2013). La Universidad debe ampliar su oferta formativa, incorporando especializaciones, maestrías y doctorados para aquellos adultos que quieran retomar su formación o especializarse con mayor profundidad en un área del conocimiento. Como señala Siemens (2004), “la educación formal ya no constituye la mayor parte de nuestro aprendizaje. El aprendizaje ocurre ahora en una variedad de formas -a través de comunidades de práctica, redes personales, y a través de la realización de tareas laborales.” Más adelante, afirma que el aprendizaje es un proceso continuo a lo largo de la vida. En muchos casos, el aprendizaje y las actividades laborales son lo mismo.

La masificación del Nivel Superior implica la llegada a la Universidad de grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos en numerosos aspectos: sus intereses, preparación académica, recursos económicos, motivación, etc. Relacionando el hecho de que el sujeto se forma toda la vida y la heterogeneidad de los estudiantes, la Universidad debe repensar sus estrategias formativas, “haciendo necesarias nuevas fórmulas de enseñanza a distancia o semipresencial, la creación de materiales didácticos que faciliten el trabajo autónomo de los estudiantes, la introducción de nuevas dinámicas relacionales y nuevas formas de compromiso, entre otras cuestiones” (Gatti, 2013). En IUPFA hay un marcado incremento en el número de estudiantes, especialmente en los ciclos de licenciatura debido a la creación de la Policía de la Ciudad de Buenos Aires y la transferencia de numerosos miembros de la Policía Federal a las provincias. Estos oficiales transferidos al interior se inscribieron masivamente, dando nacimiento a cursos numerosos y muy heterogéneos, heterogeneidad en cuanto al lugar de residencia, horarios de trabajo, disponibilidad de señal de internet, etc.

En tercer lugar, la Universidad recibe el impacto de la cultura digital. Durante los últimos años la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad ha aumentado considerablemente, transformando la economía, la política, la sociedad y la cultura, modificando las formas de producir, interactuar y comunicar, de enseñar y aprender. Estos

cambios, complejos y profundos, implican para el sistema educativo desafíos pedagógicos, tanto en términos de las transformaciones del espacio y del tiempo que imponen como en la reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el aula. Asimismo, hay que considerar que las tecnologías se convierten en un nuevo ámbito en el que se desarrollan los procesos formativos. La Red se ha convertido en un espacio de interacción, en el cual se diversifican y transforman los modos de producir y gestionar el conocimiento. Si revisamos nuestro contexto, podemos advertir que en las últimas décadas la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en nuestra Facultad ha comportado cambios significativos en su dinámica interna: en la administración académica y en los servicios a los estudiantes, en la actividad de investigación y difusión, y también en la forma de planificar y desarrollar la docencia universitaria. El impulso brindado por la institución, sumado a las actuales demandas del contexto socio-cultural y las características de los estudiantes, hace que los medios digitales para enseñar se constituyan, cada vez con más vehemencia, en valiosas herramientas de mediación cultural. Sin embargo, hay que ser cautelosos y advertir, tal como lo demuestran diversas investigaciones, que «la simple incorporación de las tecnologías en la enseñanza no garantiza ni activa su uso apropiado y reflexivo, como tampoco significa una innovación en orden al mejoramiento de los aprendizajes» (LabTIC-UNIFE, 2011: 2) . Edith Litwin (2009: 64) señala que la incorporación de las tecnologías es acompañada por promesas referidas a su potencia para generar mejores, más animadas, atractivas y motivadoras propuestas de enseñanza, pero en ocasiones sólo decora las aulas con un aura de modernidad. En otras, banaliza el tratamiento de la enseñanza. En IUPFA, el Centro de Educación a Distancia Universitaria (CEDU) se encarga de la capacitación del cuerpo docente que, como se ha mencionado más arriba, es variado y la mitad aproximadamente no posee título docente sino son policías, en actividad y retirados, que tienen a cargo numerosas cátedras.

El CEDU está a cargo de profesionales prestigiosos expertos en el campo de la educación a distancia y, en el caso del área de idiomas, con un nivel intermedio alto de la lengua meta. Diseñan cursos y actualizan al personal en forma permanente, pero, como señala Litwin, los resultados no son lo esperado. Las actividades que proponen los capacitadores son realizadas exitosamente, en su mayoría, pero en realidad hay grandes resistencias a la hora de trabajar en la

virtualidad. Las Direcciones de Carreras han expresado en más de una oportunidad la necesidad de aplicar los contenidos de los cursos docentes a la labor diaria, pero según expresan los tutores que están en comunicación con los estudiantes, éste no sería el caso. Los estudiantes se quejan de la ausencia de encuentros sincrónicos con los docentes, la exigencia de lectura de importantes volúmenes de material sin acompañamiento docente, de interminables videos que son una réplica de las clases magistrales que solían dar en la modalidad presencial, de la sensación de que los trabajos que envían no son leídos ya que sus pobres, escasas y poco personalizadas devoluciones así parecen demostrarlo, de la tardanza en recibir respuesta a sus dudas, de la repetición de actividades que acompañan los textos de estudio lo que resulta en la desmotivación en las materias, del no seguimiento del cronograma presentado ya que numerosos docentes suben material en días no correspondientes a la cursada y exigen que los estudiantes lo hayan leído o completado para la siguiente clase, reduciendo así el tiempo de preparación por parte del alumnado que ve cómo se apilan contenidos que nunca llegan a aprender. En una comunicación enviada a los docentes el 20 de mayo de 2020, la Dirección de Criminalística, por ejemplo, expresó su preocupación por el alto número de deserciones, especialmente en primer año.

Pero los docentes también se encuentran “perdidos” como consecuencia de los tres cambios arriba descritos lo que da lugar a nuevos desafíos para la formación docente. La formación a lo largo de la vida, la masificación de la educación superior y el impacto de la cultura digital en el sistema educativo han tenido una clara incidencia en la vida y el trabajo de los docentes, en tanto interpelan a revisar enfoques y estrategias de actuación. Muchos digitalizan sus materiales por primera vez y, hay que decirlo, tuvieron escaso tiempo para hacerlo. Acostumbrados, por lo menos en IUPFA, a trabajar solos, se les exigió coordinar con otros colegas la elaboración de programas, por ejemplo. El rediseño de sus materiales didácticos para distintos soportes ha sido todo un desafío para ellos. Se les impone ahora la necesidad de repensar el itinerario formativo que durará toda su vida y que pasará por diversas etapas. Además, la apertura de nuevas carreras y para distintos destinatarios -sólo policías o policías y comunidad en general- y en mayor número exige una mayor cantidad de horas de trabajo fuera del aula. Para quienes como docentes valoran sobre todo su trabajo de aula y su comunicación directa con los alumnos la virtualidad ha sido y es un escollo difícil de superar. Por otro lado, para los que ocupan cátedras sin tener

formación formal docente, muchos de estos cambios les pasaron desapercibidos. Hasta la pandemia.

## **5. CONCLUSIONES**

El presente ejercicio de investigación, lectura crítica y análisis ha sido de gran riqueza para su autora ya que le ha permitido revisar los contenidos de las asignaturas de la especialización en docencia universitaria y relacionarlos con su contexto laboral actual, descubrir información sobre otras áreas de la institución donde trabaja, tomar distancia y evaluar la viabilidad de poner en marcha un proyecto institucional en pos de la alfabetización académica.

En primer lugar, y tras la evaluación de los aportes de la cátedra de Inglés 2 en la Licenciatura de Criminalística a la alfabetización académica de los estudiantes, se concluye que los resultados son magros. La propuesta actual se basa en el trabajo de una sola persona que, aunque entusiasta y bien capacitada, brinda insuficientes herramientas a los estudiantes. Y aún si todos los docentes del laboratorio de idiomas trabajaran en la propuesta, los resultados también serían pobres. Es necesario un trabajo a nivel institucional en el que el IUPFA en su conjunto se aboque a la enseñanza de la escritura y lectura académicas.

La elaboración de este trabajo deja en claro que se dedica suficiente tiempo y práctica a la lectura y elaboración de informes periciales, ya sea de accidentología, criminalística o caligráficos. Este tipo de texto, a los que a lo largo del presente ensayo se han denominado “géneros profesionales” es el preponderante en la labor diaria del egresado de IUPFA. Es la lectura de material académico y la elaboración de textos tales como resúmenes, monografías, ensayos y respuestas en evaluaciones lo que escasea en el currículo de la carrera de Criminalística y del resto de las carreras del IUPFA. Es decir, aquellos textos que están relacionados estrechamente con el aprendizaje de los estudiantes.

En segundo lugar, y quizás por ser la autora de este trabajo una docente egresada de un instituto de profesorado como el Joaquín V. González, se eligió el eje pedagógico-didáctico como primer nivel de análisis, dejando el eje sociopolítico e institucional para el tercer nivel. Tras la elaboración del ensayo, se concluye que el tercer nivel de integración es el que ha resultado el

más novedoso, enriquecedor y el que mayor peso tendría a la hora de sopesar la viabilidad de embarcarse el IUPFA todo en el desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes. Por tal razón, lo institucional tiene un lugar destacado en estas conclusiones.

Dentro de este tercer nivel, se destacan tres rasgos del IUPFA que dificultarían la implementación de un proyecto institucional de tal envergadura: el recambio frecuente de autoridades, la ausencia de concursos docentes y el perfil de los profesores a cargo de las cátedras. Bien podría afirmarse que cuando las autoridades se asientan en sus cargos y conocen la institución son reemplazados por un equipo de conducción nuevo. Esta primera característica, señalada repetidamente por la CONEAU en sus evaluaciones institucionales, parece difícil de cambiar. Tiene que ver con la política nacional y la estructura y cultura de una institución rígida y vertical como la Policía Federal Argentina. Indudablemente, la falta de concursos está íntimamente ligada a este rasgo. En el IUPFA hay un fuerte deseo de preservar el statu quo, designando a policías como docentes de las asignaturas y las autoridades, sabiendo de la brevedad en sus puestos, tienen pocos deseos de organizar “antipáticos” concursos. Finalmente, el perfil de los profesores, la mitad sin preparación docente, “sólo un 10% del plantel cumple con el perfil buscado”, al decir del ex rector Passolini en 2018. La institución, consciente de ello, ha organizado diversos cursos de capacitación que han sido útiles a los que ya tienen formación docente y a un puñado de profesionales con vocación por la enseñanza. La creación de la Especialización en Docencia Universitaria ha sido una excelente idea, aunque escasamente aprovechada por la mayoría del plantel de profesores de la casa.

En otras palabras, sin autoridades con tiempo en el cargo para hacer un diagnóstico de la situación de los estudiantes y profesores, elaborar un proyecto institucional y ponerlo en marcha, la viabilidad del cambio propuesto es ínfima. Tampoco hay un plantel docente capacitado y consciente de la relación entre la alfabetización académica y el aprendizaje. Con veinte años de experiencia en IUPFA, esta docente podría afirmar que allí “las cosas cambian para que nada cambie”. Es una institución que transita los cambios con pequeños pasos, muchas veces con retrocesos. La ausencia de concursos docentes públicos y abiertos lo refleja. Sin convocatorias para nuevos profesores, serían necesarios una capacitación docente situada y sostenida en el tiempo, con una propuesta creíble y aceptada por los educadores-alumnos, y un acompañamiento (quizás resistido) por parte de un buen equipo de capacitadores para andamiar la bajada a las aulas y para estimar el impacto de la capacitación docente en el aprendizaje estudiantil.



Por otro lado, se podría considerar la viabilidad de implementar el proyecto a nivel departamental primero, por ej, en el de Ciencias Criminalísticas, para luego, si los resultados son satisfactorios y capitalizando la experiencia, implementarlo a nivel institucional.

En síntesis, la viabilidad de embarcar a la institución toda en la enseñanza de la lectura y escritura académicas encuentra numerosos obstáculos a vencer. Sin embargo, sus autoridades y órganos de gobierno deben comprometerse con la alfabetización académica y fijar objetivos generales como parte de sus políticas educativas. Para finalizar nuevamente se citará a Paula Carlino, quien, con simples palabras se refiere a una relación que no debe ignorarse: “Hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender” (2005: 25).

## 6. INTERRELACIONES BIBLIOGRÁFICAS

### En el Primer nivel de integración

Desde el Seminario Perspectivas actuales de las teorías de aprendizaje

**Goleman**, Daniel. 1995. *Inteligencia emocional*. s.l. Editorial Kairós, 1995. ISBN:

9788472453715.

**Pimiento Prieto**, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson Educación

**Salgado García**, E. (2006). *Manual de Docencia Universitaria: Introducción al Constructivismo en la Educación Superior* leído en noviembre 2021 en [https://www.researchgate.net/publication/234672807\\_Manual\\_de\\_Docencia\\_Universitaria\\_Introduccion\\_al\\_Constructivismo\\_en\\_la\\_Educacion\\_Superior](https://www.researchgate.net/publication/234672807_Manual_de_Docencia_Universitaria_Introduccion_al_Constructivismo_en_la_Educacion_Superior)

**Tobón S.** (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Editorial ECOE

Desde el Seminario Estrategias de la Enseñanza

**Arnoux, E.** (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*, recuperado en septiembre 2021 en

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/90-la-lectura-y-la-escritura-en-la-universidadpdf-WIGvW-libro.pdf>

**Anijovich, R. y Cappelletti G.** (2017). *La Evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós

**Bajtin, M.** (1999). *El problema de los géneros discursivos*. En *Estética de la creación verbal*. México: siglo veintiuno editores.

**Carlino, P.** (2013) *Alfabetización académica diez años después*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México recuperado en enero 2022 en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

**Cassany D.** (2006) *Tras las líneas. Sobre la escritura contemporánea*. Editorial Anagrama, Barcelona, España

**Eco, U. (1979)** *La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, recuperado en abril 2022 en [https://monoskop.org/images/6/6e/Eco\\_Umberto\\_Lector\\_in\\_Fabula\\_3rd\\_ed\\_1993.pdf](https://monoskop.org/images/6/6e/Eco_Umberto_Lector_in_Fabula_3rd_ed_1993.pdf)

**Navarro F.** (2018). *Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas* recuperado en enero 2022 en [https://www.academia.edu/36135016/Did%C3%A1ctica\\_basada\\_en\\_g%C3%A9neros\\_discursivos\\_para\\_la\\_lectura\\_escritura\\_y\\_oralidad\\_acad%C3%A9micas](https://www.academia.edu/36135016/Did%C3%A1ctica_basada_en_g%C3%A9neros_discursivos_para_la_lectura_escritura_y_oralidad_acad%C3%A9micas)

**Ong S.** (1982) *Oralidad y Escritura, Tecnologías de la Palabra*, recuperado el 12 de octubre de 2019 en [http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/oralidad-escritura\\_3y4.pdf](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/oralidad-escritura_3y4.pdf)

**Paneiva Pompa, Bakker y Rubiales** (2018) *Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza aprendizaje*. Educación y ciencia. Nro 49.

**Parodi, G.** (2009) *El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006: Semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales identificados*. Revista Estudios Filológicos, 44, 123-147

**Parodi, G.** (2007) *El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus*. Revista Signos, 40(63), 147-178.

**Pimiento Prieto, J.** (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson Educación

**Tobón S.** (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación.* Bogotá: Editorial ECOE

**Vazquez A.** (2005) *¿Alfabetización en la universidad?* Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año1. No 1. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto. Córdoba.

Desde el Seminario **Evaluación de los Aprendizajes**

**Anijovich,** Rebeca (Comp.), y otros. (2010). *La evaluación significativa.* Buenos Aires : Paidós, 2010. ISBN 9789501215298.

**Blanco A.,** Blanco P., 2008. *Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias.* [aut. libro]

**Zabalza,** Miguel Ángel. (2013) *Competencias docentes del profesorado universitario.* Narcea S.A. Madrid.

## **SEGUNDO NIVEL DE INTEGRACIÓN**

Desde el seminario Teorías y diseño del currículo universitario

**Bourdieu,** Pierre. 2003. *Capital cultural, escuela y espacio social.* Buenos Aires : Siglo XXI Editores, 2003. ISBN: 968-23-2054-2.

**De Alba,** Alicia. 1998. *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas.* Buenos Aires : Miño y Dávila editores S.R.L., 1998. ISBN 950-9467-52-9.

**Díaz Barriga,** Ángel. 1995. *Docente y programa: Lo institucional y lo didáctico.* Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 1995. ISBN: 950-701-247-8.

**Palladino E.** 1998. *Diseños curriculares y calidad educativa*. Buenos Aires : Espacio editorial, ISBN: 950-802-033-4.

Desde el Seminario de Enseñanza, formación y práctica docente

**Furlán, Alfredo.** 1996. *Cinco reflexiones sobre la formación docente en los nuevos tiempos de cólera e internet*. 1996.

**Perkins, David.** (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona : Editorial Gedisa, 1995. ISBN: 9788474325607

**Steiman J.** (2006) *Más didáctica en la educación superior*, Miño y Dávila, ISBN: 9788496571808

**Woods, Peter.** (1996) *Investigar el arte de la enseñanza*. s.l. : Editorial Paidós, 1996.

**Zabalza , Miguel Ángel.** (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid : Narcea, 2013. ISBN: 978-84-277-1399-4.

Desde el seminario de Historia de la Ciencia y la Tecnología

**Cassany D.** (2006) *Tras las líneas. Sobre la escritura contemporánea*. Editorial Anagrama, Barcelona, España

**Castells M.** (1999) *Internet y la Sociedad Red*, Castells, M. (2001): *Internet y la Sociedad Red*  
[http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Castells\\_internet.pdf](http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Castells_internet.pdf)

**Vessuri, H.** (2014). *Cambios en las ciencias ante el impacto de la globalización*, Revista de Estudios Sociales 50(50):167-173 · December 2014

[https://www.researchgate.net/publication/286095354\\_Cambios\\_en\\_las\\_ciencias\\_ante\\_el\\_impacto\\_de\\_la\\_globalizacion](https://www.researchgate.net/publication/286095354_Cambios_en_las_ciencias_ante_el_impacto_de_la_globalizacion)

## TERCER NIVEL DE INTEGRACIÓN

Desde el Seminario de Política y planeamiento de la educación superior

**Matus, C.** (1987). *Planificación y gobierno. Adiós, señor Presidente*. Caracas :Editorial Pomaire,

Desde el Seminario de La universidad como organización

**CONEAU - 2019 - Informe de Evaluación Externa - IUPFA**, Ministerio de Educación Argentina, disponible en abril 2022 en [https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros\\_evaluacion\\_externa/83\\_IUPFA.pdf](https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/83_IUPFA.pdf)

**Gatti, M.** (2013) *Cambios en la Universidad y su Impacto en la Enseñanza*, Universidad Nacional de La Plata.

**Siemens** (2004) *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*, leído en diciembre 2021 en <https://skat.ihmc.us/rid=1J134XMRS-1ZNM4-13CN/George%20Siemens%20-%20Conectivismo-una%20teor%C3%ADa%20de%20aprendizaje%20para%20la%20era%20digital.pdf>

Desde el Seminario de La universidad en el contexto político, social y económico

**Mora, J. G.** (2018) “*Mitos, modas, tendencias y una misión permanente: formar personas*”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 9, núm. 24. pp 3-16 (<http://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24>).

**Fernandez , Lidia.** (1996) *Instituciones educativas*. Buenos Aires : Editorial Paidós,

## 7. BIBLIOGRAFÍA

**Anijovich, R. y Cappelletti G.** (2017). *La Evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós

**Anijovich, Rebeca (Comp.), y otros.** (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires : Paidós, 2010. ISBN 9789501215298.

**Arnoux, E.** (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*, recuperado en septiembre 2021 en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/90-la-lectura-y-la-escritura-en-la-universidadpdf-WlGvW-libro.pdf>

**Bajtin, M.** (1999). *El problema de los géneros discursivos*. En *Estética de la creación verbal*. México: siglo veintiuno editores.

**Blanco A., Blanco P.,** 2008. *Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias*. [aut. libro]

**Bourdieu, Pierre.** 2003. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires : Siglo

**Carlino, P.** (2013) *Alfabetización académica diez años después*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México recuperado en enero 2022 en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

**Carlino P.** (2005) *La escritura en la investigación*, recuperado el 8 de octubre en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/263-la-escritura-en-la-investigacin-en-documento-de-trabajo-no-19pdf-SVm6m-articulo.PDF>

**Cassany D.** (2006) *Tras las líneas. Sobre la escritura contemporánea*. Editorial Anagrama, Barcelona, España

**Castells M.** (1999) *Internet y la Sociedad Red*, Castells, M. (2001): *Internet y la Sociedad Red* [http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Castells\\_internet.pdf](http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Castells_internet.pdf)

**CONEAU** - 2019 - Informe de Evaluación Externa - IUPFA, Ministerio de Educación Argentina, disponible en abril 2022 en [https://www.coneau.gov.ar/archivos/libros\\_evaluacion\\_externa/83\\_IUPFA.pdf](https://www.coneau.gov.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/83_IUPFA.pdf)

Dávila editores S.R.L., 1998. ISBN 950-9467-52-9.

**De Alba**, Alicia. 1998. *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires : Miño y

Desde el seminario de Historia de la Ciencia y la Tecnología

**Díaz Barriga**, Ángel. 1995. *Docente y programa: Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 1995. ISBN: 950-701-247-8.

**Fernandez** , Lidia. (1996) *Instituciones educativas*. Buenos Aires : Editorial Paidós,

**Furlán**, Alfredo. 1996. *Cinco reflexiones sobre la formación docente en los nuevos tiempos de cólera e internet*. 1996.

**Gatti**, M. (2013) *Cambios en la Universidad y su Impacto en la Enseñanza*, Universidad Nacional de La Plata.

**Goleman**, Daniel. 1995. *Inteligencia emocional*. s.l. Editorial Kairós, 1995. ISBN:

**Matus**, C. (1987). *Planificación y gobierno. Adiós, señor Presidente*. Caracas :Editorial Pomaire,

**Mora**, J. G. (2018) “Mitos, modas, tendencias y una misión permanente: formar personas”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 9, núm. 24. pp 3-16 (<http://dx.doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2018.24>).

**Navarro** F. (2018). *Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas* recuperado en enero 2022 en [https://www.academia.edu/36135016/Did%C3%A1ctica\\_basada\\_en\\_g%C3%A9neros\\_discursivos\\_para\\_la\\_lectura\\_escritura\\_y\\_oralidad\\_acad%C3%A9micas](https://www.academia.edu/36135016/Did%C3%A1ctica_basada_en_g%C3%A9neros_discursivos_para_la_lectura_escritura_y_oralidad_acad%C3%A9micas)

**Ong S.** (1982) *Oralidad y Escritura, Tecnologías de la Palabra*, recuperado el 12 de octubre de 2019 en [http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/oralidad-escritura\\_3y4.pdf](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/oralidad-escritura_3y4.pdf)

**Palladino** E. 1998. *Diseños curriculares y calidad educativa*. Buenos Aires : Espacio editorial, ISBN: 950-802-033-4.

**Parodi**, G. (2007) *El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus*. *Revista Signos*, 40(63), 147-178.

**Parodi, G.** (2009) El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006: Semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales identificados. Revista Estudios Filológicos, 44, 123-147

**Perkins, David.** (1995). *La escuela inteligente.* Barcelona : Editorial Gedisa, 1995. ISBN:

**Pimiento Prieto, J.** (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje.* México: Pearson Educación

**Salgado García, E.** (2006). *Manual de Docencia Universitaria: Introducción al Constructivismo en la Educación Superior* leído en noviembre 2021 en [https://www.researchgate.net/publication/234672807\\_Manual\\_de\\_Docencia\\_Universitaria\\_Introduccion\\_al\\_Constructivismo\\_en\\_la\\_Educacion\\_Superior](https://www.researchgate.net/publication/234672807_Manual_de_Docencia_Universitaria_Introduccion_al_Constructivismo_en_la_Educacion_Superior)

**Siemens** (2004) *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*, leído en diciembre 2021 en <https://skat.ihmc.us/rid=1J134XMRS-1ZNYT4-13CN/George%20Siemens%20-%20Conectivismo-una%20teor%C3%ADa%20de%20aprendizaje%20para%20la%20era%20digital.pdf>

**Steiman J.** (2006) *Más didáctica en la educación superior*, Miño y Dávila, ISBN: 9788496571808

**Tobón S.** (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación.* Bogotá: Editorial ECOE

**Vazquez A.** (2005) *¿Alfabetización en la universidad?* Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año1. No 1. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto. Córdoba.

**Vessuri, H.** (2014). *Cambios en las ciencias ante el impacto de la globalización*, Revista de Estudios Sociales 50(50):167-173 · December 2014

[https://www.researchgate.net/publication/286095354\\_Cambios\\_en\\_las\\_ciencias\\_ante\\_el\\_impacto\\_de\\_la\\_globalizacion](https://www.researchgate.net/publication/286095354_Cambios_en_las_ciencias_ante_el_impacto_de_la_globalizacion)

**Woods, Peter.** (1996) *Investigar el arte de la enseñanza.* s.l. : Editorial Paidós, 1996.

XXI Editores, 2003. ISBN: 968-23-2054-2.

**Zabalza , Miguel Ángel.** (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario.* Madrid : Narcea, 2013. ISBN: 978-84-277-1399-4.