

# **Estrategias de acompañamiento en el nivel Superior basadas en los Nuevos Estudios de Literacidad. Reflexiones desde la sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro.**

Carina Llosa

Universidad Nacional de Río Negro – Sede Andina

Centro de Estudios de Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su enseñanza

CELLAE

cllosa@unrn.edu.ar

## **Resumen**

Para generar estrategias que realmente garanticen la igualdad de oportunidades no solo para ingresar a la universidad, sino para permanecer y egresar, debemos revisar nuestra visión sobre los estudiantes, nuestros roles docentes y las dinámicas arraigadas en nuestras materias, carreras e instituciones. En este complejo binomio de inclusión-igualdad, es esencial reconocer el impacto que tiene el entramado entre lectura, escritura y evaluación en la educación superior (Cortes y Kisilevsky, 2019), reflexionar sobre él y explicitarlo a los nuevos estudiantes para que lleguen a la universidad para quedarse. La perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (Urus 2019) nos permite adentrarnos en dicha reflexión, al postular que las prácticas letradas son construcciones sociales, culturales e históricas entrelazadas en relaciones de poder. Teniendo en cuenta esta perspectiva, este trabajo propone diferentes estrategias de acompañamiento en la universidad, desde las materias, las carreras y las instituciones.

## **1. Introducción**

Diferentes factores a lo largo de la historia Argentina fueron sentando las bases para que la educación superior fuera cada vez más inclusiva, desde su gratuidad (Decreto nº29.337/49) hasta la obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley de Educación Nacional nº26.206/06) que permitió que muchos más jóvenes posean las credenciales necesarias para acceder a la universidad. Dicha masificación del acceso a la educación superior ha traído con ella un incremento en la heterogeneidad de los estudiantes, que convirtió la entrada irrestricta a la universidad en una “puerta giratoria” (como grafica Vincent Tinto), ya que solo egresa el 28% (García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2015, p. 99).

Desafortunadamente, estas tendencias parecen haberse naturalizado en el ámbito de la docencia universitaria y han sido fácilmente justificadas centrándose en las carencias que poseen los estudiantes al ingreso. Pero... ¿Y si desnaturalizáramos este

desgranamiento? ¿Y si en lugar de centrarnos en lo que le falta a los estudiantes le prestáramos atención a lo que traen y a cómo guiarlos para que puedan transitar este nivel con éxito? Para ello debemos revisar nuestra visión sobre los estudiantes, nuestros roles docentes y las dinámicas arraigadas en nuestras materias, carreras e instituciones, en pos de generar estrategias que realmente garanticen la igualdad de oportunidades. En este complejo binomio de inclusión-calidad, como explican Cortes y Kisilevsky (2019, p.11), es esencial reconocer el impacto que tiene el entramado entre lectura, escritura y evaluación en la educación superior, reflexionar sobre él y explicitarlo a los nuevos estudiantes para que lleguen a la universidad para quedarse.

## **2. Conceptos fundamentales para la reflexión**

Como detalla Urus (2019, p.103), la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad nos permite adentrarnos en dicha reflexión, al postular que las prácticas letradas son construcciones sociales, culturales e históricas entrelazadas en relaciones de poder. De esta forma, podemos traspasar el concepto dicotómico de alfabetización académica, para entender que existen múltiples literacidades, producto del interjuego entre relaciones sociales, culturales e identitarias.

El término alfabetización académica, como lo define Carlino (2013, en Urus 2019, p.104) “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas”, nos coarta la posibilidad de dar cuenta de la multiplicidad de aspectos involucrados en este proceso. Como explican Gragnolino y Lorenzatti (2013) y Zavala et. al. (2004) (en Urus, 2019, p.104-105) la alfabetización académica:

se asocia a un aprendizaje técnico y descontextualizado en el ámbito educativo y, por otro lado, está ligado a términos negativos como analfabeto o analfabetismo, que están cargados de una ideología asociada a la imposibilidad de “progreso” social y a la carencia de “inteligencia”, en términos cognitivos. Además, sostienen que el concepto “alfabetización” manifiesta una dicotomía, porque se trata de un atributo que el sujeto tiene o no tiene.

Este posicionamiento, lejos de ser una mera elección léxica, refuerza que la responsabilidad del bajo rendimiento académico y el abandono de la universidad se deben al déficit de saberes de los alumnos, restándole importancia a la incidencia que tienen las decisiones pedagógicas de los docentes. Como lo demuestran Cortés y Kisilevsky (2019, p. 3), aún persiste la creencia histórica de que un buen docente

universitario es quien acredite sólidos conocimientos del área disciplinar, obturando la discusión sobre la transposición didáctica necesaria para que estos conocimientos sean enseñados.

Por el contrario, situarnos en la perspectiva de múltiples literacidades nos permite aceptar la heterogeneidad de los sujetos y también comprender que para adquirir una literacidad académica no es suficiente seguir recetas para entender y producir el género académico. Como señala Urus (2019, p. 109), también nos permite trasladar el foco: de inculcar las reglas aceptadas, a poder dialogar con ellas, tratando de introducir las voces que nuestros estudiantes traen al mundo académico, en lugar de ocultarlas y excluirlas.

Es por ello que los Nuevos Estudios de Literacidad nos demandan nuevas propuestas de enseñanza, como lo son las concebidas como “zonas de pasaje” (Bombini y Labeur, 2017 en Urus, 2019, p. 111), que nos permiten posicionarnos frente a sujetos que traen su bagaje hacia un nuevo nivel educativo, y por lo tanto necesitan acompañamiento para pasar de un nivel al otro. De esta forma, el enfoque de zonas de pasaje nos permite superar las concepciones relacionadas a las falencias que tienen los estudiantes en relación al capital cultural que nos gustaría que posean, poniendo en tela de juicio a la panacea de transmitir recetas sobre lectura y escritura académica. Nos permite superar la disyuntiva del déficit, integrando la diversidad de voces. En un sentido más amplio, las zonas de pasaje se enmarcan en la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel) al centrarse en tender un puente entre los nuevos conceptos y los conocimientos previos de cada estudiante.

Como explican Botto y Cuesta:

Desde este marco, se propone la enseñanza de la lectura y la escritura como situada, recursiva y colaborativa, dentro de un espacio de formación específico que “no va a ‘subsana’ supuestos ‘déficits’ de la escuela media sino que va a inaugurar un recorrido por otra institución que los alumnos desconocen”. (2015 en Urus 2019, p.112)

Es entonces desde este lugar de acompañamiento y reconocimiento de saberes previos que deberíamos situarnos los educadores del nivel superior. Primero, reconociendo que nuestro rol de educadores demanda no sólo un conocimiento profundo del área disciplinar, sino también los conocimientos pedagógicos para estar a la altura de las circunstancias que se nos presentan. Segundo y como consecuencia de esto, desarrollando e implementando estrategias que nos permitan trabajar en las zonas de pasaje desde la materia, la carrera y la institución.

### **3. Propuestas de acompañamiento**

#### **3.1. Acompañando desde las materias**

Las tradiciones arraigadas en el sistema universitario usualmente incluyen que los docentes se limiten a transmitir el conocimiento de su área disciplinar, de la mejor manera que les parezca, para luego evaluarlo. Ya sea por esperar una educación bancaria, como la definiría Paulo Freire, o la reinterpretación e integración de los contenidos, ambas situaciones distan de acompañar a los estudiantes en esta zona de pasaje, y colaboran con el nivel de desgranamiento existente a la fecha. Sin embargo, la misma etimología de la palabra evaluar (su acepción *to assess* en inglés) nos debería llevar a la idea de acompañar (en latín: *ad sedere* o *assidere*: sentarse al lado de alguien). Esto nos resalta la importancia de reconocer qué saberes previos traen nuestros estudiantes para poder acompañarlos desde ese lugar, y de utilizar a la evaluación formativa como un dispositivo que brinde información y fomente el aprendizaje. La evaluación no solo devela qué contenidos adquirió el estudiante, sino que también nos muestra qué aspectos de la materia suelen generar dificultades, para poder desarrollar estrategias que tiendan los puentes necesarios para que estos contenidos puedan ser aprendidos significativamente por el estudiante.

Una dificultad común en esta zona de pasaje lo es la interpretación de las lecturas, reflejada también en las producciones escritas de los estudiantes, que Alvarado y Cortes (2000) resumen en la frase “repetir o transformar”. Los estudiantes suelen traer como bagaje de la escuela secundaria la idea de que escribir es repetir el conocimiento, no reformularlo. Esta práctica, que les suele resultar exitosa en el nivel medio, limita la lectura comprensiva por un lado, y las producciones escritas por el otro. En consecuencia, como señalan Scardamalia y Bereiter (en Alvarado y Cortés, 2000, p.3) los estudiantes no poseen una representación retórica de la tarea de escritura por lo que no tienen en cuenta la adecuación al género y al destinatario.

Es por ello que pensando en acompañarlos en esta zona de pasaje es esencial que el docente intervenga estableciendo los nexos entre los saberes previos y los nuevos. En cuanto a la lectura, como explican Cortes y Kisilevsky (2019, p.15-16), es fundamental que el docente explicita la razón de haber elegido el texto a trabajar, su relación con los objetivos de la materia, la relación del texto con su contexto de producción y cualquier aspecto que pueda obstaculizar la comprensión del mismo, en cuanto a vocabulario o

saberes previos presupuestos. Esto requiere que el docente se pueda distanciar lo suficiente de la lectura para ponerse en el lugar de los estudiantes y así entender qué puentes se deben tender, además de propiciar un ambiente de interacción en el aula que permita que los estudiantes puedan preguntar cualquier cuestión no contemplada previamente por el docente.

En cuanto a la escritura, acompañar implica su enseñanza explícita en las asignaturas, incluyendo el diálogo entre docente y estudiantes en torno a las consignas establecidas. Como demuestra la investigación de Stagnaro (2013 p.13), las representaciones de las tareas de escritura por parte de los estudiantes distan de ser las que esperan los docentes. Por lo tanto, es importante no solo profundizar sobre la forma de enunciación del conocimiento disciplinar, sino también explicar detalladamente qué esperamos de cada consigna. En sus palabras:

Es imperioso que los profesores reflexionemos sobre las tareas que solicitamos y, al mismo tiempo, que enseñemos los pasos que permiten cumplir de manera satisfactoria la tarea. Creemos que un primer paso es la promoción de la interacción docente-estudiante y tender al cambio de la conciencia de los profesores para que ellos comprendan que no alcanza con explicar los contenidos disciplinares, sino que también hay que enseñar el lenguaje y las prácticas de lectura y escritura tal como se dan dentro del campo disciplinar. (Stagnaro, 2013, p.14)

Es importante remarcar que si bien la explicitación de los pasos necesarios para cumplir las tareas y las particularidades de lectura y escritura de cada disciplina es esencial para acompañar a los estudiantes en esta zona de pasaje, no es suficiente. Por un lado, los estudiantes necesitan variadas instancias de práctica para poder apropiarse de estas nuevas herramientas, no solo conocerlas. Por otro lado, el reconocer y valorar sus saberes previos y subjetividades implica alentarlos a encontrar su voz en este nuevo contexto y poder expresarla dentro de las relaciones de poder ya existentes. Como sugiere Urus (2019), se debería reconocer la diversidad de subjetividades de los estudiantes y fomentar la construcción de la identidad discursiva.

Para ello, deberíamos propiciar la participación en prácticas de lectura y escritura colaborativas, situadas y recursivas. El trabajo en grupos también les permitirá escuchar otras voces, además de la del docente y el texto, en miras a dialogar con ellas. La recursividad cobra especial importancia, no solo como parte del aprendizaje en general, sino de la escritura académica en particular. La mera idea de la escritura como proceso suele ser una novedad en muchos estudiantes, como explica Hjortshoj en Carlino (2004,

p.324), “tienden a percibir a sus primeros pensamientos como los últimos, y a los segundos pensamientos como destructivos”.

En el caso particular de Inglés (materia que dicto) el acompañamiento implica reconocer la heterogeneidad de conocimientos previos de este idioma, muy ligados al capital cultural y económico de cada estudiante, y más evidente en las materias Inglés que se abocan a desarrollar las cuatro macrohabilidades de la lengua (leer, escuchar, escribir y hablar). Para poder subsanar esas brechas, la metodología del “aula invertida” (Lage, 2000) permite proponer trayectos más personalizados de acuerdo a las necesidades particulares de cada estudiante. Se proporcionan diferentes materiales optativos de consulta y práctica mediante el aula virtual previos a la clase presencial, que permiten revisar o aprender los conocimientos necesarios mínimos para la clase, al ritmo de cada estudiante. La metodología en base a la resolución de tareas (*task based*, Samuda y Bygate, 2008) también permite acompañarlos en la zona de pasaje, ya que cada estudiante puede llegar a la resolución de las tareas de manera diferente, en base a sus saberes previos y a sus conocimientos adquiridos en la materia. Este enfoque resultó muy efectivo también en el contexto de cuarentena debido al COVID 19, que forzó la virtualización de las propuestas educativas.

En síntesis, desde cada materia podemos acompañar a los estudiantes en su zona de pasaje, explicitando las particularidades de la disciplina y su forma de comunicación. Es importante entablar un diálogo de saberes que les permita aprender significativamente y encontrar su voz en este nuevo contexto, que muchas veces los deja “mudos”. Asimismo, debemos recordar la recursividad que requiere el apropiarse de estas herramientas, centrándonos en los procesos y entendiendo que son capacidades que necesitan tiempo para ser manejadas.

### **3.2 Acompañando desde las carreras**

La transversalidad de las prácticas de lectura y escritura se torna una oportunidad para el trabajo en equipo de los docentes de una carrera. Si la estrategia de otorgarle tiempo e importancia a la lecto-escritura académica se transversaliza, se genera una sinergia que permite aprender de manera más eficiente y le da coherencia curricular a la importancia de leer activamente para transformar los conocimientos y no meramente repetirlos.

Si bien articular acciones entre las diferentes materias suele ser difícil de llevar a la práctica por diversos motivos, dicha articulación nos permitiría un contexto real para ver

en acción la recursividad de la escritura y la integración de contenidos. Articular trabajos prácticos con temas comunes a ser abordados por diferentes materias les permitiría a los estudiantes revisitar lo escrito desde otra perspectiva y entender mejor la relevancia del tema y su relación con otros.

En la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), las carreras incluyen dentro de sus planes de estudio la materia "Introducción a la Lectura y Escritura Académica" (ILEA). Es esencial interactuar con esta materia, pero creo que la articulación debería ser vertical además de horizontal. Como ya se mencionó, las herramientas de lecto-escritura académica necesitan tiempo para ser adquiridas. Usualmente, las 64 hs. en el primer cuatrimestre de la carrera que implica ILEA no son suficientes. Por lo tanto, sería de utilidad que a nivel institucional se pueda resignificar este espacio, quizá extendiéndolo en forma de tutorías, para que los estudiantes tengan un espacio extra para reflexionar sobre sus producciones escritas.

Desde la materia Inglés, también se pueden articular los contenidos de forma horizontal y vertical. Por un lado, acercando a los estudiantes al género académico de la disciplina que eligieron, mediante la lectura de material en inglés y la explicitación de las estrategias para comprender este tipo de textos. Por otro lado, enfatizando la importancia de transformar y no repetir los conocimientos adquiridos, proponiendo actividades de producción escrita dentro del género académico en la lengua madre, donde se revisiten las estrategias de escritura y se acompañe en el proceso.

En síntesis, desde las carreras se puede acompañar a los estudiantes resaltando la importancia de la literacidad académica. Por un lado, haciendo de estas capacidades contenidos transversales a ser vistos en todas las materias, dándole la oportunidad al estudiante de revisitar los contenidos desde diferentes materias y a través de diferentes perfiles docentes. Por otro lado, se puede fomentar la integración de contenidos y la recursividad de la escritura y de la re-escritura estableciendo temas comunes que puedan ser abordados por diferentes materias y andamiados a través del espacio de ILEA.

### **3.3. Acompañando desde las instituciones educativas**

Es importante plantearse estas problemáticas desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad también a escala institucional. Primero, desnaturalizando el desgranamiento para problematizarlo y elaborar estrategias que acompañen a los estudiantes en esta zona de pasaje. Como explica Ezcurra (2011, p.48), los cursos

introdutorios o seminarios de Primer Año son el dispositivo más frecuente, con programas de apoyo a cursos difíciles, servicios de información y orientación, tutorías y seminarios de escritura. Sin embargo, el balance de estos dispositivos en EEUU (país del que dispone datos) muestra un impacto limitado. A la luz de la teoría revisada podríamos atribuirlo a las limitaciones de tratar de “alfabetizar académicamente” a los estudiantes, sumadas al corto período de tiempo propuesto.

Un sistema de tutorías sería la estrategia que más se acerque a responder los interrogantes que nos genera la Nueva perspectiva de la Literacidad, que permita acompañar a los estudiantes en la zona de pasaje de un nivel educativo a otro. Si bien es una propuesta tentadora, se topa con diferentes obstáculos en la práctica, como explican López Martín y Villanueva (2018, p.383). Por un lado, la escasa formación de los docentes y poca disponibilidad horaria para ejercerla. Por otro lado, en las experiencias ya realizadas también se ha registrado un escaso interés de los estudiantes, que resulta contradictorio con el gran valor que le conceden a la tutoría.

Un sistema de tutoría de pares podría solucionar las desventajas mencionadas y otra limitación que suele tener la tutoría de docentes, que es la dificultad de generar un vínculo más horizontal y empático con el estudiante. Ejemplo de ello es el programa de tutores pares de la UNRN, que funciona desde 2014 (resol. Rec. 18-1309) enmarcado en el Programa Nexos (de articulación nivel medio y superior). En el mismo, los estudiantes avanzados brindan información acerca del funcionamiento de la universidad y orientación académica básica a los ingresantes. El programa incluye una instancia de capacitación y articula con el departamento de Vida Estudiantil y las direcciones de carreras, quienes sugieren qué estudiantes podrían necesitar este tipo de apoyo.

Este programa posee mucho potencial. En la convocatoria de 2019, se asignaban hasta tres estudiantes por tutor y se convocaba a 10 tutores por sede quienes recibirían durante 10 meses el monto de \$800 a modo de asignación estímulo mensual. Creo que debería ampliarse la cantidad de tutores disponibles, para poder acompañar a una mayor cantidad de ingresantes, y si se articulara con el Programa de Trabajo Social (horas necesarias para la obtención del título), podría reconocerse este valioso trabajo mediante la acreditación de dichas horas.

Durante 2020, en el contexto de la cuarentena ocasionada por el COVID19, la UNRN pasó a contratar un tutor por carrera, para que los estudiantes puedan tener un apoyo técnico frente a la virtualización de las materias. Esto también ha sido de gran ayuda, permitiendo que muchos estudiantes continúen con sus estudios en esta nueva modalidad, aunque podría ser aún más eficiente un seguimiento más personalizado.



Es esencial también que la institución brinde capacitación relacionada no solo a tutorías sino también a didáctica y pedagogía en general, como lo hace la UNRN con la especialización en Docencia Universitaria y diferentes cursos de actualización. Sin embargo, al no ser obligatorios ni estar contemplados en la carga horaria del trabajo docente, a muchos docentes se les dificulta hacer dichas capacitaciones.

Como se mencionó anteriormente, ILEA debería no solo ser una materia sino un espacio de acompañamiento a lo largo de la carrera. Podría tener un horario semanal donde los estudiantes tuvieran la oportunidad de ir con sus producciones en proceso y consultar, como parte de un sistema de tutorías más especializado en la escritura académica.

En síntesis, es esencial que a nivel institucional se desarrollen e implementen estrategias de acompañamiento no solo en el ingreso sino a través de todo el trayecto universitario. Si bien los cursos introductorios colaboran en proporcionar conocimientos útiles para que el pasaje entre el nivel secundario y el terciario sea más exitoso, el “oficio de ser estudiante”, es mucho más complejo y requiere más tiempo para ser adquirido.

#### **4. A modo de síntesis**

La masificación de la educación superior ha dejado al descubierto que es insuficiente concentrarse en los saberes disciplinares para educar en la universidad. A menos de que nos resignemos a naturalizar el gran desgranamiento en el primer año y a responsabilizar a los estudiantes por ello, nos enfrenta a pensar estrategias pedagógicas y didácticas para acompañarlos desde sus conocimientos previos hacia esta nueva etapa.

Este acompañamiento demanda dejar de esperar que ingresen estudiantes ideales, con el capital cultural que esperamos, y accionar desde los estudiantes reales que empiezan la universidad. Explicitar las formas de leer y escribir en este nuevo contexto y acompañarlos en el proceso de ponerlas en práctica, durante toda la cursada, incluida la evaluación, desde un rol más cercano al de tutor que al de disertante. En otras palabras, colaborar con los estudiantes en la construcción de una red de significados y las relaciones establecidas entre ellos, en paralelo con el patrón estructural de los tipos de discurso y las formas de utilizarlos.

Es importante tener en cuenta que la adquisición de estas habilidades, que ponen en juego pensamientos de orden superior, se da procesualmente, en el trayecto de la carrera. Es por ello que rescato también la importancia de entender la transversalidad

de estas habilidades, que desafía a las carreras y a las instituciones a trabajar de forma interdisciplinaria y novedosa.

Explicitar, entonces, se vuelve la palabra clave. Qué pretendemos de la consigna, cómo se puede resolver, cómo será evaluada, por qué la estamos evaluando. Explicitar la diferencia entre repetir y transformar el conocimiento, y proveerles variados espacios donde puedan ponerlo en práctica. Es un proceso arduo que insume más tiempo que limitarse a dar cátedra y evaluar de forma sumativa. Pero la problemática a la que nos enfrentamos nos lo está demandando si nosotros también pretendemos transformar la realidad, no repetirla.

## **Bibliografía**

Alvarado, M. y Cortés, M. (2000). La escritura en la universidad. Repetir o transformar, *Ciencias Sociales*, 43, agosto.

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26) 321-327.

Cortes, M. y Kisilevsky, M. (2019). El primer año en la Universidad: reflexiones sobre las prácticas de evaluación, lectura y escritura. *Número especial de la Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*. Universidad Nacional de Mar del Plata (en prensa).

Ezcurra, A.M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En: Gluz, N. (Editora) *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Editorial UNGS.

García de Fanelli, A. y Adrogué de Deane, C. (2015) Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Fuentes*, 16, Junio, 2015, 85-106.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.

López Martín, I. y González Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399.

Samuda, V., & Bygate, M. (2008). Tasks in Second Language Learning. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6(3). Palgrave.

Stagnaro, D., Chosco Diaz, C. (2013) Tareas de escritura de evaluación: expectativas docentes y representaciones de los estudiantes. En: *El semillero de la escritura Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (pág. 95 a 129).

Universidad Nacional de Río Negro (2009). Resolución Rectoral 18-1309: Programa de Tutores Pares.

Urus, M. (2019). Enfoques epistemológicos de las prácticas letradas en la educación superior. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, agosto.