

**PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. LAS
COMPETENCIAS LECTORAS DE LOS ALUMNOS INGRESANTES A LA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA DE LA USAL**

UNIVERSITY PEDAGOGY AND ACADEMIC LITERACY. APPLICANT STUDENT'S
READING COMPETENCIES IN THE MAJOR OF PSYCHOLOGY AND LEARNING
DISABILITIES.

Autores: Dr. Alberto Gatti, Lic. Graciela Fiotto y Prof. Jorge Turco ❖

alegatti@fibertel.com.ar

RESUMEN

Este trabajo se propone describir las competencias lectoras de los alumnos ingresantes a la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL a través de su evaluación. Esta evaluación no solo tiene un valor diagnóstico, sino que también se utiliza como instrumento para promover la autoevaluación de los estudiantes como lectores de textos académicos y para orientar el diseño de intervenciones docentes que promuevan la alfabetización académica. Los resultados de la evaluación muestran el desafío que supone para los ingresantes comprender textos respecto de los cuales no poseen conocimientos previos. También aparecen posibilidades de interactuar con la información explícita de los textos académicos, pero dificultades para producir inferencias elaborativas y cognitivas. Estos datos reafirman la importancia de elaborar un programa que promueva las competencias lectoras de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora; - Pedagogía universitaria; - Alfabetización académica.

ABSTRACT

The purpose of the present work is to describe the incoming student's reading competencies to the careers of Psychology and Learning Disabilities at Salvador

University. This evaluation has a double goal: in one hand, allows a diagnosis of the student's reading level. On the other hand, encourages the student's self assessment in academic reading and helps teachers plan different interventions in order to promote academic literacy. Results show the challenge student's face in the comprehension of texts when they lack of previous knowledge. Students are able to cope and work correctly with explicit academic text information, while they demonstrate difficulties in producing elaborative and cognitive inferences. These results affirm the importance of the design of a plan able to promote student's reading competencies.

KEY WORDS: Reading comprehension; - University pedagogy; - Academic literacy.

INTRODUCCIÓN

La preocupación acerca de las competencias lectoras y escritoras de los alumnos atraviesa a todos los niveles del sistema educativo y en diferentes latitudes. La expresión "los alumnos no entienden lo que leen" es escuchada frecuentemente en las aulas de nuestras universidades. Ahora bien, en el ámbito universitario generalmente esta expresión va acompañada de sorpresa. Esto quiere decir que lo que se observa en los alumnos parece no corresponderse con las expectativas que se tienen acerca de las capacidades que se esperarían encontrar en ellos. Es decir, si nos sorprendemos por las pobres competencias lectoras de los estudiantes, es porque tenemos la idea de que, en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, no está presente algo que a nuestro entender debería haberse logrado.

En este sentido, es muy frecuente que la universidad acuse a la escuela secundaria de no haber cumplido satisfactoriamente su función. Sin embargo, también se escuchan otras voces que intentan llamar la atención sobre el particular desafío que la lectura de los textos académicos impone a los que inician estudios superiores. En esta línea de análisis, se plantea que la lectura y la escritura en la universidad presentan una especificidad particular que requiere de competencias que no son necesariamente generalizables de experiencias anteriores de aprendizaje.

Por consiguiente, el origen de este proyecto se fundamenta en la importancia de acompañar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos en la formación de las competencias de lectura y escritura necesarias para un buen desempeño académico. Consideramos que la Universidad tiene el compromiso de sostener el proyecto de formación profesional que los jóvenes depositan en la institución. Este sostenimiento debe ir acompañado de la exigencia necesaria para asegurar que dichos jóvenes accedan a una formación de calidad y excelencia que les permita desempeñar con idoneidad su actividad profesional.

Por ello, este trabajo busca, por un lado, contar con información que oriente el diseño de intervenciones dirigidas a favorecer el desarrollo de las competencias para la lectura y escritura de los alumnos de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL. Por otro lado, nos interesa indagar en algunas operaciones cognitivas con la intención de conocer el perfil del alumnado que ingresa a la institución.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Los referentes teóricos de la presente investigación se enmarcan en los desarrollos de la Psicología Cognitiva. Numerosos estudios e investigaciones dan cuenta de los diferentes niveles de procesos cognitivos que tienen lugar en nuestra mente durante la lectura de un texto. En el primer nivel, el lector debe reconocer las palabras codificando los patrones gráficos que las conforman y accediendo al diccionario interno que le permite asignar el significado. En un segundo nivel (sintáctico) se analizan las relaciones gramaticales entre las palabras que conforman las frases y oraciones del texto. En el tercer nivel, el procesamiento semántico de todo el texto le permite al lector no solo inferir las relaciones semánticas entre los componentes de cada oración, sino también elaborar el significado global del texto integrando su información con los conocimientos del lector. Nuestra investigación se fundamenta principalmente en los aportes del modelo teórico ofrecido por Van Dijk y Kintsch (Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1992, 1998). Este modelo nos explica que el lector, cuando se enfrenta a la naturaleza secuencial del texto, busca la interpretación para cada palabra tan pronto la encuentra e integra esa información con sus conocimientos sobre el tema. Es decir, los niveles léxico, sintáctico y semántico

actuarían interactivamente y en forma paralela no solo entre sí, sino también a nivel de los subprocesos identificados en cada uno de ellos. Asimismo, el aporte de estos autores permite comprender el carácter interactivo del proceso de comprensión de textos.

De esta forma, sabemos que las representaciones que elabora el lector durante la lectura están determinadas por los factores que aportan el lector y el texto. Esta característica del proceso de comprensión nos permite entender la particular dificultad que ofrece la lectura de textos académicos a los alumnos que inician estudios universitarios. En efecto, los estudiantes tienen pocos conocimientos previos con los cuales dar significado a textos que suelen tener una gran densidad conceptual y terminológica. En muchas ocasiones y según las carreras, es muy probable observar que los jóvenes deben enfrentarse a la lectura de “fuentes”, es decir, de textos cuyos destinatarios no son alumnos sino miembros de una comunidad académica.

Para abordar este particular desafío, en el mundo anglosajón se ha venido desarrollando una nueva corriente pedagógica que, bajo el término “alfabetización académica”, busca dar respuesta al proceso de formación que supone apropiarse de las prácticas discursivas propias de una disciplina. Según Carlino (2002, 2004, 2005) los supuestos de la alfabetización académica son:

1. Los modos de leer y escribir cuando se busca, elabora y produce conocimiento no son iguales en todos los ámbitos académicos. Por ello, debemos cuestionar la tendencia a considerar que la lectura y la escritura son procesos básicos cuya responsabilidad atañe a la escuela elemental o secundaria, es decir, que sólo se adquieren antes de ingresar a la Universidad.
2. La particularidad de las prácticas de lectura y escritura académicas está sustentada en el hecho de que una disciplina no solo es un espacio conceptual, sino también discursivo y retórico. Es decir, cada disciplina tiene prácticas discursivas que la caracterizan. Por lo tanto, un alumno universitario no solo debe aprender las nociones y métodos de una materia, sino también los modos de leer y escribir que son propios de esa disciplina.

3. Si la alfabetización sostiene que la escritura y la lectura deben ser instrumentos del pensamiento, queda claro el valor que tienen esas prácticas de la lectura y la escritura para elaborar, asimilar y apropiarse de un campo de conocimiento.

4. Aprender un campo de conocimiento es también dominar las estrategias que posibilitan a los futuros profesionales seguir los cambios que toda disciplina va atravesando a través del tiempo. Los alumnos necesitan seguir aprendiendo después de haber finalizado los estudios formales; por ello, es necesario enseñar, además de contenidos, las estrategias para adquirir esos saberes por su cuenta.

En síntesis, la alfabetización académica plantea que la lectura y la escritura, propias del nivel universitario, no son habilidades generalizables, sino que se aprenden dentro de una matriz disciplinar en la medida que se relacionan de modo específico con dicha disciplina. En este sentido, las exigencias de lectura y escritura de la formación profesional se dominan cuando se tiene la ocasión de afrontar la lectura académica y la producción discursiva propia de cada disciplina o materia.

Así pues, concebir la intervención en lectura y escritura en el ámbito universitario, desde el enfoque de la alfabetización académica, implica anticipar un proceso de aprendizaje que deberá ser recorrido por todos los alumnos, independientemente de las competencias lectoras que hayan podido desarrollar hasta el momento. Desde este punto de vista, se cuestionan aquellas intervenciones que se orientan solo a compensar los déficits cognitivos con los que pueden ingresar a la universidad algunos alumnos. Frente a este cuestionamiento, Gatti (2010, 2012) sostiene que es importante atender a ambos enfoques.

Por un lado, será necesario que la intervención educativa anticipe las competencias para la lectura y la escritura que todo estudiante deberá aprender para su progresiva incorporación a la comunidad académica a la que ha decidido pertenecer. Pero, por otro lado, también es oportuno estar atentos al apoyo que será necesario proporcionar cuando se evidencien dificultades de adaptación a esas nuevas exigencias de lectura y escritura. En este sentido, la acción pedagógica llevada a cabo por las cátedras debe complementarse con la que asumen los equipos de tutoría dentro de las universidades.

Una serie de investigaciones hacen referencia al desarrollo espontáneo que se produce a partir de responder a las exigencias de la vida académica (Alexander, Murphy, Woods y Parker, 1997; Vermetten, Vermunt y Lodewijks, 1999; Braten y Stromso, 2003). Según los datos de estos estudios, se podría afirmar que las exigencias mencionadas favorecerían el desarrollo espontáneo de las estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes. Pero, otro dato que nos interesa destacar es que Braten y Stromso (2003) agregan que el desarrollo espontáneo y la mayor flexibilidad en el uso de las estrategias son evidentes solo en los alumnos con mejores posibilidades de comprensión. Es decir, la formación universitaria impondría a todos los alumnos exigencias académicas que favorecerían el desarrollo espontáneo de las estrategias de lectura. En este desarrollo espontáneo, los alumnos más favorecidos son aquellos que al iniciar la Universidad ya contaban con buenas competencias lectoras. Por ello, consideramos que la acción docente dirigida a todos los alumnos debe complementarse con la intervención de los tutores dirigida a aquellos que necesiten una orientación más personalizada.

Nuestro estudio también retoma las investigaciones que analizan las relaciones entre los procesos de comprensión y los aspectos funcionales del pensamiento propio de los adolescentes/jóvenes-adultos que ingresan a la Universidad (García Madruga y Carriedo, 2002; Gatti, 2017). En dicho sentido, es posible concebir la aparición de un nuevo modo de pensamiento a partir de la adolescencia, definido esencialmente por la subordinación de lo real a lo posible. En relación con la comprensión, pensamos que esto favorece una nueva posición del lector frente al material textual; en el sentido de anticipar que el significado de los textos está más allá de lo escrito y que requiere de la elaboración de otro texto que solo tiene existencia mental. Esto permite trascender los aspectos superficiales de los textos y desarrollar la capacidad de inferencias. Como ya lo mencionamos, dicha capacidad ha sido reconocida como el aspecto básico a desarrollar para elaborar el significado global de un texto.

García Madruga (2006) aporta una clasificación de las inferencias en la que destaca la importancia de las inferencias elaborativas y cognitivas para la comprensión de los textos expositivos y argumentativos (estructuras textuales que caracterizan a los textos de las

Ciencias Sociales). Las inferencias elaborativas tienen lugar cuando el lector debe relacionar partes del texto no contiguas o deducir información a partir de lo expresado literalmente. Esto supone la integración de los contenidos del texto con los conocimientos previos del lector. Esta integración también se pone en juego en la elaboración de inferencias cognitivas, las que además suponen la capacidad de sumarización y el uso del parafraseo.

Asimismo, otra capacidad que esperamos se desarrolle durante los estudios universitarios es la reflexión metacognitiva. Esta habilidad es especialmente importante en la comprensión lectora porque supone la posibilidad de autorregular el proceso lector evaluando la razón de las dificultades que se presentan durante dicho proceso. (Martí, 2000; Mateos, 2001; Gutiérrez y Mateos, 2002).

Por otra parte, el presente estudio se enmarca en un proyecto institucional de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía (USAL) que busca generar un proceso de formación pedagógica en el profesorado, orientado a la temática de la alfabetización académica. En este sentido, dicho proyecto se fundamenta en los últimos estudios sobre intervención educativa en comprensión y producción de textos. En la actualidad, está claramente planteado que la enseñanza de la comprensión y producción de textos es efectiva si se realiza en contextos naturales y si va acompañada por una acción conjunta del profesorado que busca ofrecer situaciones que promuevan la alfabetización académica como parte del proyecto de cada cátedra (Carlino 2005).

En síntesis, hemos encarado un estudio descriptivo que aborda dos aspectos. Por un lado, conocer el perfil de las competencias lectoras del alumnado que ingresa y realizar una intervención que los convoque a pensarse como lectores en su proceso de formación. Por otro lado, anticipar una serie de acciones de capacitación orientadas a que los docentes conozcan el enfoque de la alfabetización académica y puedan diseñar o sistematizar propuestas dirigidas a promover competencias para la lectura y/o escritura en sus cátedras. Presentamos a continuación las características del estudio.

ESTUDIO EMPÍRICO

Las **preguntas** que dan origen al presente estudio podrían formularse de la siguiente manera:

¿Cuáles son las competencias lectoras de los alumnos ingresantes a la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL?

¿Cómo identificar el grado de desarrollo del pensamiento de los alumnos en relación con las habilidades lectoras?

¿Cómo avanzar en el diseño de intervenciones educativas orientadas a la alfabetización académica enmarcadas en una acción conjunta con el profesorado?

En consecuencia, la investigación formuló los siguientes **objetivos**:

- Evaluar las competencias lectoras de los alumnos ingresantes a la Facultad y su relación con el desarrollo del pensamiento.
- Promover, a través de la devolución de dicha evaluación, el compromiso del alumnado con la propia supervisión del proceso lector y con la autoevaluación de su proceso de aprendizaje como alumno.
- Diseñar intervenciones educativas del profesorado orientadas a favorecer la alfabetización académica.

El **impacto** del presente proyecto no solo está orientado a tener un perfil de aspectos cognitivos del alumnado que ingresa, sino que también busca un progresivo compromiso del profesorado hacia el desarrollo de la alfabetización académica.

METODOLOGÍA

En este apartado se presentan las fases y los materiales (instrumentos y encuestas) diseñados para llevar a cabo el estudio descriptivo.

a. Evaluación de las competencias lectoras de los ingresantes

I. Diseño de un protocolo de evaluación en el que se incluyó un texto de temática relacionada con las carreras de Psicología y Psicopedagogía y con un grado de dificultad acorde con los textos de estudio. Con respecto a este material, se pidió lectura y respuesta a diez preguntas. Cinco de esas preguntas apuntaban a identificar aspectos literales del texto. Las cinco restantes suponían la elaboración de inferencias por parte del lector (cuatro elaborativas y una cognitiva). Además, se agregaron dos pruebas complementarias: un aforismo y una prueba de combinatoria de números que evalúa la presencia del esquema combinatorio propio del pensamiento formal. (se adjunta en el Anexo el protocolo de evaluación).

II. Realización de un taller con los alumnos en el curso de ingreso para enmarcar la evaluación a realizar dentro del proyecto institucional sobre alfabetización académica. Se anticipó a los alumnos el sentido de la evaluación y el de la devolución de los resultados, a realizar antes de finalizar el año académico.

III. Administración de la evaluación a todos los alumnos ingresantes en el año 2011 a la Facultad de Psicología y Psicopedagogía.

IV. Diseño de claves para guiar la corrección de los protocolos por parte del equipo de investigación y alumnos colaboradores de cuarto año de la carrera de Psicopedagogía. Se realizaron encuentros de todo el equipo para la evaluación interjueces (en el Anexo se presentan las claves de corrección).

b. Devolución de los resultados de la evaluación a los alumnos de primer año

I. Diseño de una presentación en PowerPoint para encarar la devolución a los alumnos de los resultados de la evaluación, antes de finalizar el primer año.

II. Diseño y administración de una encuesta de autoevaluación del proceso de aprendizaje por parte de cada alumno (se adjunta en Anexo).

c. Proceso de formación del profesorado sobre alfabetización académica

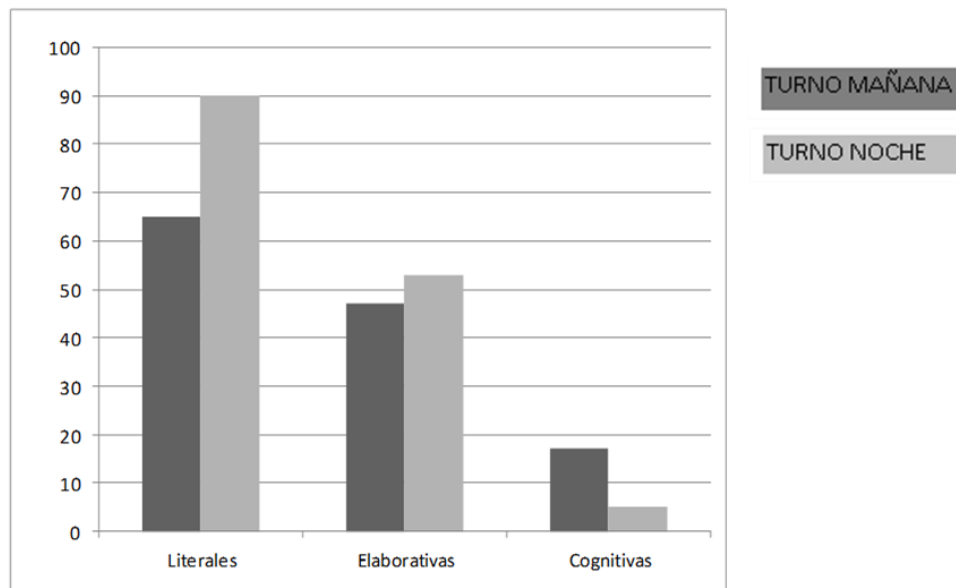
A partir del año 2012, se realizaron, en el marco del proyecto institucional sobre Pedagogía Universitaria, una serie de instancias de capacitación dirigidas a trabajar el enfoque de la alfabetización académica (se las describe en el Anexo).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

a) Respecto de la **evaluación inicial** a los alumnos, se calculó el porcentaje de respuestas positivas en cada uno de los ítems: prueba de comprensión de texto y pruebas complementarias. En relación con la prueba de comprensión de textos, se encaró el análisis discriminando ambos turnos (mañana y noche) porque se observaron diferencias significativas entre los turnos. El **Gráfico 1** muestra el porcentaje de respuestas positivas a las preguntas sobre comprensión de textos en los turnos mañana y noche.

Gráfico 1

Porcentaje de respuestas positivas en la prueba de comprensión de textos según categorías de preguntas (literales, inferenciales elaborativas e inferencial cognitiva) por turno (N=110).



Estos resultados están en la línea de lo analizado en el marco teórico en el sentido de que los sujetos van desarrollando progresivamente la capacidad de inferencias, especialmente las inferencias elaborativas y cognitivas. Como ya lo hemos mencionado, las inferencias elaborativas tienen lugar cuando el lector debe relacionar partes del texto no contiguas o deducir información a partir de lo expresado literalmente, lo que supone la integración de los contenidos del texto con los conocimientos previos del lector. Esta integración texto-lector también se pone en juego en la elaboración de inferencias cognitivas, las que suponen además la capacidad de sumarización y el uso del parafraseo. Obviamente, las posibilidades desplegadas por los alumnos en la evaluación no necesariamente son reflejo de sus posibilidades de producir inferencias con todos los textos, sino con los textos académicos. En efecto, la necesidad de poner en juego los conocimientos previos para la elaboración de inferencias lleva a que esa posibilidad se vea comprometida ante textos que plantean una gran densidad conceptual y terminológica, algo propio de los textos universitarios.

Un dato interesante fue la diferencia observada entre ambos turnos, aspecto que nos llevó a realizar en esta prueba el análisis por separado. Estas diferencias son significativas en el tratamiento de la información literal del texto, lo que estaría indicando mejores posibilidades en los alumnos del turno noche para interactuar con textos académicos. Las dificultades de acceso a lo literal generan problemas a nivel de la comprensión superficial. Por lo tanto, es un dato relevante que en el turno mañana se haya alcanzado solo un 65% de respuesta positiva, frente a un 90 % en el turno noche.

En relación con las respuestas que requerían la producción de inferencias elaborativas, el porcentaje de respuestas positivas se ubica alrededor del 50 % en ambos turnos y ese valor desciende notablemente en lo que se refiere a la posibilidad de elaborar la inferencia cognitiva (17 % en el turno mañana y 5 % en el turno noche).

En la evaluación también se pidió a los alumnos que reconocieran si la lectura del texto les había resultado una tarea fácil. Asimismo, consideramos que esta evaluación por parte de los alumnos era importante para la autoevaluación de los investigadores sobre la selección del texto utilizado. Un dato interesante es que los problemas en la elaboración de

inferencias no van acompañados de una percepción de dificultad por parte de los alumnos. En efecto, la **Tabla 1** muestra el grado de dificultad que los alumnos le reconocieron al texto seleccionado para la evaluación. Allí se observa que más del 90 % reconoció que el texto era de fácil lectura o algo difícil. Es decir, los alumnos no percibieron estar haciendo una tarea que supusiera dificultades para resolverla.

Tabla 1. Grado de dificultad que los alumnos asignaron al texto de la prueba de comprensión, por turno.

	Muy difícil	Difícil	Algo difícil	Fácil	Muy fácil	No cont.
T M	0 %	5,6 %	40,8 %	50,7 %	0 %	2,9 %
T N	0 %	5 %	62,5 %	32,5 %	0 %	0 %

En las pruebas complementarias (refrán y combinatoria) no se observan diferencias significativas en ambos turnos. En relación con el refrán, un 20 % no pudo identificar su sentido metafórico. En este aspecto, la posibilidad de trascender lo literal se observa en una mayor cantidad de sujetos que en la prueba anterior (80%). Consideramos que la diferencia está relacionada con la interacción previa con este tipo de textos (muy diferente a la experiencia previa de los alumnos ingresantes con los textos académicos). Por su parte, en la prueba de combinatoria de números, un 70 % de alumnos mostró respuestas indicativas de la presencia del nivel formal de pensamiento. En las pruebas complementarias comprobamos que los niveles de respuestas “no esperables” para alumnos universitarios son mucho más bajos.

b) En cuanto a la instancia de **devolución de los resultados**, se buscó conocer la valoración de los alumnos sobre la actividad realizada. En la **Tabla 2** se presentan los porcentajes de selección de las opciones ofrecidas por la encuesta.

Tabla 2. Valoración de los alumnos sobre los aportes de la devolución de la evaluación (Porcentajes de selección de las opciones ofrecidas por turno y total)

	T. Mañana	T. Noche	Ambos Turnos
Muchísimos aportes	0	5 % (2)	2 %
Muchos aportes	22 % (12)	19,5 % (8)	21 %
Algunos aportes	67 % (37)	46,3 % (19)	58,3 %
Pocos aportes	6 % (11)	29,2 % (12)	18,7 %
Ninguno	0	0	0

Como podemos observar, un 20 % del alumnado ha valorado muy positivamente este momento, mientras que la mayoría le reconoce algunos aportes. No obstante, es interesante constatar que los alumnos del turno mañana (que mostraron mayor dificultad en la prueba de comprensión del texto) han valorado más positivamente el aporte de esta instancia. Obviamente, en futuras participaciones se deberá optimizar el efecto de la intervención. Para ello, consideramos que es necesario no circunscribirla a un encuentro. En efecto, la posibilidad de que un alumno pueda autoevaluarse y autorregular sus estrategias de lectura y escritura requiere de aproximaciones sucesivas. En este encuentro de autoevaluación, los alumnos también señalaron la importancia de que los docentes no solo se dediquen a enseñar los contenidos disciplinares, sino también se ocupen de orientarlos hacia la comprensión de los textos y al desarrollo de las competencias de escritura propias de la vida académica.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, podemos concluir que el presente estudio permite conocer algunos aspectos del perfil cognitivo de los alumnos ingresantes a la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL, especialmente de algunas

funciones necesarias para adecuarse a la vida académica universitaria. En relación con las pruebas complementarias, mientras que un porcentaje entre el 20 % y 30 % no presenta los esquemas de pensamiento que se consideran esperables para un joven que inicia una carrera universitaria, no se observan los mismos resultados en relación con la comprensión lectora. En efecto, cuando los jóvenes tuvieron que interactuar con un texto similar a los que deben estudiar durante la carrera, se observan varios aspectos significativos:

1) La mitad de los alumnos evidencia dificultades para producir las inferencias que son necesarias para comprender un texto académico. Esta conclusión, más que hacernos pensar en un déficit, nos lleva a evidenciar lo planteado por el enfoque de la alfabetización académica. El registro discursivo de un texto académico supone competencias lectoras que no se adquieren necesariamente de las experiencias previas de aprendizaje de los jóvenes ingresantes a la universidad. Generalmente, los textos académicos están dirigidos a una audiencia que tiene conocimientos disciplinares y competencias lingüísticas que no están presentes aún en los alumnos. Por ello, la particular dificultad que evidenciaron los jóvenes para producir las inferencias elaborativas que requieren poner en juego conocimientos previos todavía no adquiridos.

2) Cuando se pide a los alumnos que elaboren una síntesis que exprese la idea central del texto, las dificultades son más evidentes (alrededor de un 90% de los alumnos no produce este tipo de inferencia). Lo que hemos planteado en el caso anterior sirve también para este tipo de inferencias, sumado al hecho de que estas consignas suponen poner en juego la posibilidad de parafrasear un texto y un mayor esfuerzo de síntesis en el proceso de elaboración de la macroestructura. Nos parece importante resaltar este aspecto porque este tipo de consignas son muy frecuentes en la práctica docente universitaria. Es probable que los docentes supongan que los alumnos cuentan con recursos para resolverlas.

3) Un número significativo de alumnos del turno mañana (35%) mostró dificultades para responder a las preguntas que referían a aspectos literales del texto. Si bien la complejidad terminológica también juega en este aspecto, pensamos que en este grupo de alumnos es probable que exista un recorrido previo de aprendizaje que no generó buenas condiciones de base para iniciar la vida universitaria. Es esperable que un alumno que

inicia sus estudios universitarios pueda responder a preguntas que refieren a aspectos literales porque las mismas palabras de la pregunta funcionan como claves para la búsqueda de la información (generalmente los cuestionarios que se usan en las aulas de las escuelas primarias y secundarias tienen estas características). Por ello, llama la atención que una cantidad significativa de alumnos presente esta dificultad.

Las conclusiones hasta aquí enumeradas nos llevan a proponer otros aspectos. Por un lado, confirman la importancia de que las universidades comprendan la responsabilidad que les cabe en el proceso de alfabetización académica de los alumnos. Por otro lado, muestran la importancia de estar atentos a las posibilidades con las que llegan los jóvenes ingresantes. Nuestros resultados evidencian que, más allá de las necesidades que tienen todos los alumnos en el desarrollo de las competencias lingüísticas necesarias para la vida académica, hay algunos que probablemente necesitan ser orientados en espacios más personalizados. Estos datos confirman lo planteado por Gatti (2010, 2012), quien propone que las intervenciones propedéutica (orientada a todos) y compensatoria deben complementarse en la vida universitaria. De aquí, la importancia de la acción tutorial que puedan ejercer profesores u orientadores. Afortunadamente, en los últimos años asistimos a la creación de equipos de orientación y tutoría en las instituciones universitarias. Estos equipos no solo pueden encarar la capacitación y orientación pedagógica a los docentes (para que incluyan la enseñanza de competencias lingüísticas en las aulas), sino también la orientación tutorial a los alumnos que lo necesiten.

Por otro lado, queremos destacar la importancia de comprometer activamente a los jóvenes en la autoevaluación de su proceso de aprendizaje como lectores y escritores. Nuestro estudio se ha hecho eco de las investigaciones (García Madruga, 2006) que confirman la importancia de que este proceso se inicie con una evaluación cuyos resultados son compartidos con los alumnos. De esta manera, el alumno reflexiona metacognitivamente sobre las competencias que desplegó en el momento inicial (en nuestro caso, el ingreso a la universidad) para propiciar el posterior monitoreo de su proceso de aprendizaje de las nuevas estrategias de lectura y de escritura que reclama la formación académica universitaria.

Por último, este estudio refuerza la importancia de que las universidades encaren acciones orientadas al desarrollo de las competencias discursivas. Particularmente, la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL ha iniciado a partir de este estudio un programa de alfabetización académica (las acciones desarrolladas se incluyen en el Anexo).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, P. A., Murphy, P. K., Woods, B. S., Duhon, K. E. y Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest, and strategy use: A study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22, PP.125-146.

Braten, I. y Stromso, H. (2003). A longitudinal think-aloud of spontaneous strategic processing during the reading of multiple expository texts. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, pp. 195 – 218.

Carlino, Paula (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Año 7 Vol. 2*, pp. 43 – 61.

Carlino, Paula (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura. Año 25, N° 1*, pp. 16-27.

Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García Madruga, J. y Carriedo, N. (2002). La adquisición del pensamiento formal. En Gutiérrez, F., García Madruga J. y Carriedo, N. *Psicología Evolutiva II, Desarrollo cognitivo y lingüístico, Volumen 2*, UNED: Madrid.

García Madruga, J (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Gatti, A. (2010). Diseño y valoración de una intervención educativa orientada a mejorar la comprensión lectora con adultos universitarios que cursan estudios de post-titulación. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 31 Septiembre 2010, pp. 42-53.

Gatti, A. (2012). *Leer y aprender en la universidad. ¿Cómo enseñar a comprender textos a adultos universitarios?* Madrid: Editorial Académica Española.

Gatti, A. (2017). Aportes al abordaje psicopedagógico del adolescente y del adulto (versión revisada y actualizada de la publicación incluida en el texto *Espacios Psicopedagógicos* (1997). Buenos Aires: Psicoteca Editorial). Disponible en: www.albertogatti.com.ar/publicaciones

Gutiérrez, F. y Mateos, M. (2002). El desarrollo de los conocimientos y habilidades metacognitivas. En Gutiérrez, F., García Madruga J. y Carriedo, N. *Psicología Evolutiva II, Desarrollo cognitivo y lingüístico, Volumen 2*, UNED: Madrid.

Kintsch, W. (1992). A cognitive architecture for comprehension, en H.L. Pick, P van den Broek Jr. y D.C. Knill (comps.), *Cognition: Conceptual and methodological issues*, Washington, DC, American Psychological Association.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*, Boulder, Colorado, Cambridge University Press.

Martí, E. (2000). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En J. I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Vermetten Y. L., Vermunt, J. D. y Lodewijks, J. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 222- 244.

ANEXO

PROTOCOLO DE LA EVALUACIÓN DE INGRESO

Estimado alumno:

Le pedimos que lea el siguiente texto:

LA INTELIGENCIA CONTRA SÍ MISMA (Isabel Luzuriaga)¹

Capítulo 1

EL NO APRENDER COMO PROCESO ACTIVO

Toda neurosis implica, entre otras cosas, un ataque hecho contra la capacidad intelectual de la persona que la padece, ya que es un intento de autoengaño y de impedir que la inteligencia funcione “normalmente”. Cuando a la par que analizamos los contenidos conflictivos de nuestros pacientes analizamos también sus sistemas de defensa, no hacemos otra cosa que estudiar la manera como la inteligencia se dedica a la tarea de *destruirse a sí misma*, con el fin de no conocer contenidos que le resultan muy dolorosos. Por ello, sea cual fuere la causa por la cual un niño ha acudido al análisis, suele ocurrir que, al finalizar el tratamiento, su cociente intelectual se modifica, haciéndose más alto.

¹ Luzuriaga, Isabel (1970). *La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende*. Buenos Aires: Editorial Psique

En general se trata de niños de edad escolar. Aunque es evidente que la neurosis existía en ellos anteriormente, en la mayoría de los casos solo se detecta el problema al llegar a la escuela, o adquiere proporciones tan grandes que no puede ser negado por los padres por más tiempo. La escuela cumple en este sentido una función de gran valor, como detectora de problemas neuróticos sumamente graves. Es como un examen obligatorio, en el cual el niño debe demostrar su capacidad de adaptación a la vida real. Lamentablemente, sin embargo, el sistema escolar vigente y la formación general del magisterio no ayudan para que la tarea se lleve a cabo en forma totalmente adecuada, ya que se suele poner el énfasis en fomentar conductas intelectuales obsesivas, en vez de mentes creadoras y dinámicas. Por ello, puede ser considerado muy buen alumno y muy sano un niño con un bloqueo intelectual tal que se limite a repetir mecánicamente la lección que se le enseña; o bien otro cuyo cuaderno, ejemplo de prolijidad, esconde una angustia obsesiva patológica. De más está recordar el gran número que se da de “derrumbes” psicológicos entre los que antes eran los primeros alumnos de la clase.

Estos niños llegan, pues, al tratamiento, traídos por sus padres, en quienes se manifiesta una serie específica de angustias. El mayor temor es que el niño sea irremediablemente tonto. Pero también le acusan de distraído, irresponsable, inconstante, revoltoso, abúlico o aburrido. La descripción es extensa, pero por lo general, el sentido que implica es que o no existe en él una inteligencia suficiente, o *que esta se encuentra detenida*, o que el niño no la usa.

Esta fantasía de falta de funcionamiento penetra en nuestro plano mental y podemos entonces, ante el problema, iniciar la búsqueda de qué es aquello por lo cual el proceso ha quedado *detenido*. Cuando una vez iniciado el tratamiento vemos al niño traer conflictos que le aquejan, y las defensas que constituyen su neurosis, podemos interpretar sus dificultades en el pensar (o en el comprender, el ver, etc.), adoptando también el criterio de que existe una detención del funcionar mental.

El enfoque que yo propongo, es decir, el que uso, supone lo contrario, aunque en definitiva implique lo mismo, pues pongo el acento no tanto en señalar la detención de la función intelectual que esté en juego, sino más bien en el hecho de que existe un activísimo

funcionar en contra de ella, lo cual implica algo así como la existencia de una “*contra-inteligencia*” orgánica y fértil en recursos, que actúa sin cesar, dejando a veces al niño exhausto. En cierto sentido, aunque no siempre, es otro nombre que damos al instinto de muerte, tal como se manifiesta en el plano intelectual. En efecto, la inteligencia es vida: su esencia es la afirmación. *Ser inteligente es siempre afirmar una realidad*. Si el juicio inteligente que exponemos niega algo, estamos en el fondo *afirmando* la existencia de una ausencia (Freud); y si la inteligencia plantea un problema, *afirma* la existencia de una duda o de un desconocimiento. La labor es siempre afirmativa, pues se está hablando de las cosas, yendo hacia ellas y tomando nota de sus ausencias o presencias. Es decir, es unión, conexión, instinto de vida, tal como lo describió Freud, ya que supone una tendencia que, abarcando en un extremo lo biológico, llega en el otro hasta los valores intelectuales y espirituales más altos; se esfuerza por unirse a otras formas vitales con la finalidad de crear productos y organizaciones nuevas: nuevos seres, nuevas ideas o pensamientos, nuevas combinaciones vitales. El instinto de vida es movimiento, impulso hacia el otro, para conocerle y fundirse con él en diferentes grados.

La *contrainteligencia*, en cambio, es generalmente expresión del instinto de muerte. Su esencia es la negación, la no comprensión, la desconexión de vínculos significativos. Es separación, por lo tanto, muerte. La descripción que hace Freud del instinto de muerte es la de una tendencia tan congénita como la que lleva hacia la vida, pero con sentido opuesto. Es decir que, movido por ella, el organismo trata de volver a la forma inanimada de la que surgió y a su aniquilación como ser vivo organizado. Para ello debe evitar toda unión, toda combinación que ponga en movimiento la creación de formas vitales nuevas sean estas, de nuevo, biológicas o mentales. Muchas actitudes de fracaso que se dan en todos los planos de la conducta humana, pueden considerarse, cuando se analizan a fondo, como suicidios parciales de diferentes aspectos de la personalidad.

LAS ACTIVIDADES A REALIZAR DEBEN SER REDACTADAS EN LA HOJA DE RESPUESTAS

a) Luego de la lectura, ¿qué grado de dificultad le reconoce al texto que acaba de leer?

MUY DIFÍCIL	DIFÍCIL	ALGO DIFÍCIL	FÁCIL	MUY FÁCIL
-------------	---------	--------------	-------	-----------

(Indique la opción que corresponda en la hoja de respuestas)

b) Ahora le pedimos que responda al siguiente cuestionario, teniendo en cuenta los contenidos del texto que acaba de leer (por favor, redactarlas en la hoja de respuestas)

1. ¿Por qué en el análisis los terapeutas estudian la manera en que la inteligencia se dedica a la tarea de destruirse a sí misma?
2. ¿Por qué razón luego de finalizar el tratamiento se observa en los niños una modificación del nivel intelectual?
3. ¿Qué función cumple la escuela en relación con las neurosis infantiles que afectan la actividad intelectual?
4. ¿Cuáles son las razones que impiden que la escuela cumpla esta función?
5. ¿Por qué razón es la institución educativa la que denuncia neurosis infantiles que preexisten antes de la entrada a la escuela?
6. ¿Qué es la conrainteligencia?
7. ¿Por qué la autora relaciona la inteligencia con el instinto de vida?
8. ¿Por qué la autora relaciona la conrainteligencia con el instinto de muerte?
9. ¿Cuáles son los temores que los padres manifiestan cuando consultan por problemas intelectuales?
10. ¿Cómo sintetizaría en una frase la idea central que intenta transmitir la autora?

c) ¿Cómo interpretaría el significado del siguiente refrán? (contestar en la hoja de respuestas)

SI DE NOCHE LLORAS POR EL SOL, NO VERÁS LAS ESTRELLAS.

d) ¿Cuántos números de dos cifras se pueden formar combinando de a dos los siguientes dígitos?

2-9-5-1-7-3

Le pedimos que responda en la hoja de respuestas de modo de dejar claro cómo ha pensado el problema para resolverlo.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN DE LOS PROTOCOLOS DE EVALUACIÓN
--

a) Grado de dificultad que se le reconoce al texto

MUY DIFÍCIL	DIFÍCIL	ALGO DIFÍCIL	FÁCIL	MUY FÁCIL
-------------	---------	--------------	-------	-----------

(Elaborar frecuencia de selección de cada opción)

b) Análisis de las respuestas a las preguntas del texto:

Preguntas con respuestas literales: 1, 3, 4, 8 y 9

Preguntas con respuestas inferenciales: 2, 5, 6, 7 y 10

PREGUNTAS CON RESPUESTAS LITERALES

1. <i>¿Por qué en el análisis los terapeutas estudian la manera en que la inteligencia se dedica a la tarea de destruirse a sí misma?</i>

Para conocer los contenidos que le resultan dolorosos al paciente. 1 PUNTO

3 <i>¿Qué función cumple la escuela en relación con las neurosis infantiles que afectan la actividad intelectual?</i>

La escuela cumple la función de detectora de problemas neuróticos en los niños. 1 PUNTO

4. <i>¿Cuáles son las razones que impiden que la escuela cumpla esta función?</i>

El sistema escolar vigente y la formación general del magisterio no ayudan para que la tarea se lleve a cabo en forma totalmente adecuada, ya que se suele poner el énfasis en fomentar conductas intelectuales obsesivas, en vez de mentes creadoras y dinámicas. 1

PUNTO

8. *¿Por qué la autora relaciona la conrainteligencia con el instinto de muerte?*

Porque la esencia de la conrainteligencia es la negación, la no comprensión, la desconexión de vínculos significativos. Es separación, por lo tanto, muerte. 1 PUNTO

9. *¿Cuáles son los temores que los padres manifiestan cuando consultan por problemas intelectuales?*

El mayor temor es que el niño sea irremediamente tonto. Pero también lo acusan de distraído, irresponsable, inconstante, revoltoso, abúlico, o aburrido. La descripción es extensa, pero por lo general, el sentido que implica es que o no existe en él una inteligencia suficiente, o *que esta se encuentra detenida*, o que el niño no la usa. 1 PUNTO

PREGUNTAS CON RESPUESTAS INFERENCIALES

2 *¿Por qué razón luego de finalizar el tratamiento se observa en los niños una modificación del nivel intelectual?*

Toda neurosis implica, entre otras cosas, un ataque hecho contra la capacidad intelectual de la persona que la padece, ya que es un intento de autoengaño y de impedir que la inteligencia funcione “normalmente”. Por ello, sea cual fuere la causa por la cual un niño ha acudido al análisis, suele ocurrir que, al finalizar el tratamiento, su cociente intelectual se modifica, haciéndose más alto. 1 PUNTO

5. *¿Por qué razón es la institución educativa la que denuncia neurosis infantiles que preexisten antes de la entrada a la escuela?*

La escuela es como un examen obligatorio, en el cual el niño debe mostrar su capacidad de adaptación a la vida real. Por ello, problemas preexistentes a la entrada a la escuela pero negados por los padres se hacen evidentes o adquieren proporciones tan grandes que ya no pueden ser negados. 1 PUNTO

6. *¿Qué es la conrainteligencia?*

La conrainteligencia no se refiere a una detención del funcionar intelectual cuando el niño no aprende, sino supone un activísimo funcionamiento de la inteligencia en contra de ella misma, que actúa sin cesar, dejando a veces al niño exhausto. 1 PUNTO

7. *¿Por qué la autora relaciona la inteligencia con el instinto de vida?*

El instinto de vida es unión, conexión. La inteligencia es vida porque su esencia es la afirmación. Ser inteligente es siempre afirmar una realidad. Si el juicio inteligente que exponemos niega algo, estamos en el fondo *afirmando* la existencia de una ausencia. 1 PUNTO

10. *¿Cómo sintetizaría en una frase la idea central que intenta transmitir la autora?*

La autora intenta fundamentar su teoría, que sostiene que detrás del no aprender de un niño, más que la falta de funcionamiento intelectual o la idea de que este funcionamiento ha quedado detenido, existe un activo funcionar de la inteligencia en contra de ella misma. 1 PUNTO

ANÁLISIS DE UN REFRÁN

c) ¿Cómo interpretaría el significado del siguiente refrán? (contestar en la hoja de respuestas)

SI DE NOCHE LLORAS POR EL SOL, NO VERÁS LAS ESTRELLAS

Alguna interpretación que aluda al posicionamiento frente a las adversidades. La falta de valoración de lo que se tiene por añorar lo perdido o lo que no se puede conseguir.

1 PUNTO

PRUEBA DE COMBINATORIA

d) ¿Cuántos números de dos cifras se pueden formar combinando de a dos los siguientes dígitos?

$$2 - 9 - 5 - 1 - 7 - 3$$

Para la interpretación de los resultados tomamos en cuenta el método utilizado por el sujeto para responder a la consigna. Como la inteligencia de nivel operatorio concreto no puede anticipar mentalmente el número de combinaciones posibles, no logra resolver lo solicitado. La conducta típica de un sujeto que se maneja en un nivel concreto, es aquella que va logrando descubrir algunas combinaciones por aproximación. Como no puede anticipar un método sistemático, no puede lograr todas las combinaciones; por ello es característico observar el asombro cuando al operar, descubre una nueva combinación que no había previsto o si por casualidad, logra llegar a todas, no posee la seguridad de haberlas agotado. Puntuación 0 punto

El sujeto que responde a la consigna poniendo en juego esquemas formales de pensamiento, logra con éxito concebir todas las combinaciones a través de un método sistemático y completo. El individuo que posee esquemas combinatorios puede llevar adelante un método exhaustivo de resolución que le permite tomar cada variable (en este caso, cada dígito) y, dejando constante las demás, formular las combinaciones posibles para cada una. Son los sujetos que, para los dígitos especificados, presentan el siguiente desarrollo del problema (es posible que el sujeto incluya la combinación del número consigo mismo) Puntuación 1 punto:

29 - 25 - 21 - 27 - 23	22
92 - 95 - 91 - 97 - 93	99
52 - 59 - 51 - 57 - 53	55
12 - 19 - 15 - 17 - 13	11
72 - 79 - 75 - 71 - 73	77
32 - 39 - 35 - 31 - 37	33

Otros sujetos no necesitan recurrir a la expresión escrita de este desarrollo sino que, poniendo en juego un mayor poder de formalización, pueden descubrir la propiedad implícita en el problema planteado y logran resolver la consigna poniendo en juego dicha propiedad. Son las personas que razonan de la siguiente manera: si tengo cinco combinaciones para cada número y son seis números, puedo saber el número total de combinaciones posibles multiplicando ambos valores. Es decir $6 \times 5 = 30$ (o $6 \times 6 = 36$, en el caso que se incluya la combinación del número consigo mismo).

Puntuación 2 PUNTOS

ENCUESTA DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO
--

ENCUESTA DE OPINIÓN

Nombre y apellido.....

Comisión.....Número.....

1. ¿Cómo evalúa su proceso de aprendizaje durante el primer cuatrimestre de la carrera?

Elija la opción que corresponda (marque con una cruz)

EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	MALO
-----------	-----------	-------	---------	------

2. ¿Cuál ha sido el mayor desafío en el cursado de la carrera?

Ordene las opciones que seleccione según su grado de dificultad (agregue las que considere necesarias)

.....Comprender los textos de estudio

.....Organizar y recordar la información importante de los textos de estudio

.....Realizar adecuadamente los trabajos prácticos

.....Aprobar los parciales escritos

.....Aprovechar las clases tomando buenos apuntes

.....Poder atender a las explicaciones del profesor

-Mantener mi interés y motivación por el estudio
-Integrarme en el grupo de la clase
-Compatibilizar las exigencias de estudio y trabajo

3. ¿Considera que el encuentro de hoy —orientado a la devolución de la evaluación y a reflexionar acerca del proceso de comprensión— le ayuda a pensarse como lector de textos de estudio?

MUCHÍSIMO	MUCHO	ALGO	POCO	NADA
-----------	-------	------	------	------

4. ¿Qué acciones de la institución considera que favorecerían su desempeño académico como estudiante?

Ordene las opciones que seleccione según su grado de relevancia (agregue las que considere necesarias)

-Realizar talleres que orienten para la lectura y escritura de textos de estudio
-Modificar la dinámica de las clases y los recursos utilizados por los profesores
-Modificar los instrumentos de evaluación diseñados por los docentes
-Tener espacios de orientación y tutoría para los alumnos que así lo necesiten
-Favorecer una mayor integración de los alumnos en los grupos de la clase
-Integrar en el dictado de las materias el recurso informático
-Disminuir la exigencia de los profesores
-Elevar el nivel académico de las cátedras
-Relacionar las temáticas abordadas en las materias con la práctica profesional

6. Agregue a continuación todo comentario que considere pertinente que tengamos en cuenta.

<p>PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA. PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA</p>
--

Facultad de Psicología y Psicopedagogía (USAL)

LOS TEXTOS Y EL APRENDIZAJE EN LA FORMACION UNIVERSITARIA

Fundamentación

Las preocupaciones de los docentes acerca de las competencias para la lectura y escritura de los alumnos atraviesan todos los niveles del sistema educativo y también fue un aspecto varias veces mencionado por los profesores en las reuniones de claustro de nuestra unidad académica. Por ello, se consideró necesario transformar esa preocupación en una pregunta que lleve al conjunto del profesorado a reflexionar acerca del modo de intervenir con eficacia para favorecer las estrategias de lectura y escritura que aseguren un buen proceso de aprendizaje en los alumnos universitarios. Este propósito implicó poner en revisión el mismo concepto de alfabetización para poder dar la bienvenida a lo que numerosas investigaciones denominan actualmente como *alfabetización académica*.

Cada disciplina está caracterizada por sus propios registros discursivos, los cuales son compartidos por una comunidad académica. Por ello, si bien es necesario que los alumnos que ingresan a una carrera universitaria posean competencias para la lectura y la escritura, también es necesario tener en cuenta que el ejercicio de una profesión requiere acceder al manejo de esas prácticas discursivas propias de una disciplina o de la formación

universitaria y que, por lo tanto, deberían ser “enseñadas” por la institución que ha asumido la formación de un profesional. Por lo tanto, el programa de capacitación se ubicó frente al doble desafío de entender, por un lado, que la enseñanza de competencias para la lectura y escritura debía ser un contenido a incluir en el proceso de formación de profesionales y de reflexionar, por otro lado, acerca de cómo encarar esta enseñanza. Las investigaciones muestran que las intervenciones más eficaces a este nivel son aquellas que comprometen al colectivo de docentes a través de un proyecto institucional que conciba el carácter transversal de estos contenidos. Este propósito debe incluir espacios de capacitación docente que promuevan el análisis y la selección de las estrategias de lectura y escritura más adecuadas o pertinentes a las características de cada asignatura. De allí, la relevancia de encarar espacios de capacitación para el profesorado de nuestra unidad académica. Se detallan a continuación las acciones desarrolladas:

Año 2012

Se realizó un taller de capacitación que supuso el trabajo en encuentros presenciales e intercambio a través de un foro de discusión por Internet. Por un lado se abordaron los aportes de las teorías cognitivas acerca de los procesos mentales que subyacen a la comprensión y producción de textos y el impacto de las nuevas tecnologías en las prácticas lectores y escritoras de los jóvenes de hoy. Los docentes participantes (25) acreditaron este espacio a través de la asistencia y la presentación de un trabajo práctico en el que diseñaron una intervención educativa orientada al abordaje de las competencias lingüísticas en el aula universitaria.

Año 2013

El Departamento de Orientación y Tutoría instrumentó talleres para los alumnos, denominados “Liderando mi aprendizaje”, en los que se trabajaron estrategias para la lectura y producción de textos, al mismo tiempo que la utilización del lenguaje específico de las carreras. Por otro lado, la Cátedra “Introducción al conocimiento científico” propuso la producción un *paper*, con la tutoría del docente a cargo. Además, se dictó un curso para docentes sobre evaluación. Entre los contenidos trabajados se abordó la importancia de

reconocer que cada dominio de conocimiento tiene sus propias actividades de creación y aplicación del conocimiento, como así también modos de razonamiento y formas de discurso características.

2014

A partir de este año, los retos de la capacitación docente en la Universidad del Salvador están a cargo del Vicerrectorado Académico (VRA), a través del “Programa institucional de capacitación y perfeccionamiento” (R.R 383/13).

En el marco de este programa, se han organizado cursos de diferentes temáticas y duración destinados a los docentes que prestan servicio en las distintas Facultades y carreras que tiene la Universidad. Así, la USAL entiende la importancia de la actualización permanente no solo con respecto a la práctica docente en las aulas, sino también como un proceso de circulación entre pares en una Universidad abierta a nuevos conocimientos y necesidades.

Algunas de las temáticas abordadas en los últimos años, a partir de la implementación del programa, son:

- “El aprendizaje y la enseñanza en las nuevas generaciones”, cuyo objetivo principal apuntó a la reflexión crítica sobre el trabajo docente con las nuevas generaciones y la elaboración de estrategias didácticas. Aquí se retomó el impacto de las nuevas tecnologías en las prácticas sociales de lectura y escritura.
- “El profesor como gestor en el aula”. En esta instancia se promovió la reflexión sobre la actuación del profesor frente a su grupo de educandos, con la intención de favorecer un rol docente facilitador y orientador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- “Neurociencias y aprendizaje”. Aquí se abordaron los aportes de las neurociencias a la comprensión de los procesos de aprendizaje, en general, y a la práctica docente con los jóvenes universitarios, en particular.

- “La toma de decisiones en el aula”. Las neurociencias estudian la relación existente entre la mente y el cuerpo. Explican las relaciones entre la actividad cerebral y la condición humana. Las funciones ejecutivas subyacen a la toma de decisión, resolución de problemas y adaptación al propio contexto.