EL TALLER DE LOS ANDAMIOS

Alejandra Siles Pavón y Florencia Angulo Villán (Coordinadoras)

Experiencias de lectura y escritura en la escuela secundaria y la universidad

tiraxiediciones

EL TALLER DE
LOS ANDAMIOS
Experiencias de lectura y escritura en
la escuela secundaria y la universidad
Alejandra Siles Pavón
y Florencia Angulo Villán
(Coordinadoras)

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin la autorización previa y expresa de los editores y los autores.

El taller de los andamios : experiencias de lectura y escritura en la escuela secundaria y la universidad / Alejandra Siles Pavón ... [et al.] ; Coordinación general de Alejandra Siles Pavón; Florencia Angulo Villán; Prólogo de Lucrecia Sotelo. - 1a ed. - San Salvador de Jujuy : Tiraxi Ediciones, 2026.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-8936-28-4

1. Alfabetización. 2. Lectura. 3. Escritura. I. Siles Pavón, Alejandra II. Siles Pavón, Alejandra, coord. III. Angulo Villán, Florencia, coord. IV. Sotelo, Lucrecia , prolog.
CDD 028.9

Los artículos que integran esta publicación fueron evaluados a través del sistema doble ciego
Las producciones incluidas forman parte de resultados analíticos y reflexivos de las y los integrantes del equipo multidisciplinar del Programa de Lectura y Escritura Académica (PROLEA) dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.

Corrección de estilo: Alejandra Siles Pavón, Florencia Angulo Villán y Té de Estilo.
Maquetación: Mirian Camisar
Diseño de tapa: Mirian Camisar
© 2026 Alejandra Siles Pavón y Florencia Angulo Villán (Coordinadoras)
© 2026 Tiraxi Ediciones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.
Colegio de Graduados de Antropología. tiraxiediciones@gmail.com
1ra Edición: abril, 2026
Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Realizado en Argentina

Índice

Introducción

Alejandra Siles Pavón y Florencia Angulo Villán | **PÁG. 7**

Prólogo: La configuración de los inicios como campo político y pedagógico. Andamiajes para la democratización de la Educación Superior.

Lucrecia A. Sotelo | **PÁG. 11**

PRIMERA PARTE. Talleres en escuelas secundarias

Lectura y escritura académica como política educativa. Factores de creación y propuestas de abordaje del Programa de Lectura y Escritura Académica (PROLEA- FHYCS-UNJU)

Florencia Angulo Villán y Alejandra Siles Pavón | **PÁG. 17**

Talleres de CEILEA: imaginarios de estudiantes de nivel medio respecto a la universidad y su funcionamiento

Belinda Carolina Mamani y Cecilia Inés Rocabado | **PÁG. 45**

Expectativas y desafíos en la lectura y escritura académica entre estudiantes de último año del nivel medio y primer año de la universidad

Sofía Belén Salas | **PÁG. 57**

Alfabetización académica: implicancias, responsabilidades y desafíos desde la percepción de docentes de nivel secundario

Mercedes de los Ángeles Nieva Agreda | **PÁG. 67**

SEGUNDA PARTE. Talleres en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Optimización de los tiempos en la vida universitaria: revisión de la literatura argentina y replanteo de las propuestas de la FHyCS-UNJu

Brenda Doris del Valle Gutierrez y Nayra Eva Cachambi Patzi | **PÁG. 85**

Una propuesta de taller para la permanencia en los estudios superiores: La lecto-escritura como práctica clave para desarrollar el primer parcial

Enrique Antonio Díaz y Nora Noelia Romero | **PÁG. 101**

Ciudadanía y alfabetización digital en la universidad: experiencias, aprendizajes, desafíos en la FHyCS-UNJu

Andrea Cándido y Silvia Nolasco | **PÁG. 121**

Acerca de l@s autor@s

| **PÁG. 135**

Introducción

Son las seis y media de la mañana. Sobre calle Otero ya está esperándonos la camioneta de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Hoy nos levantamos temprano porque tres profes del equipo se van a San Pedro; otro grupo, parte para Humahuaca. Nos dividimos de este modo para poder estar en varias escuelas a la vez. Todavía con sueño, repasando si no nos olvidamos el pendrive o las fichas, vamos hacia el encuentro de estudiantes que cursan el último año del nivel medio. Hace unos meses hicimos una convocatoria para dictar talleres sobre cómo leer y escribir en la universidad y nos contactaron de distintas escuelas de la provincia. Tenemos la felicidad del vaqueano, guiando el camino; somos los exploradores que saben de atajos y machetes. En el viaje charlamos, tomamos mate, nos contamos anécdotas. Llegamos. Se escucha el "azul un ala". Esperamos. Treinta o cuarenta adolescentes nos miran como si llegáramos de la Luna. "Son profesores de la Universidad" escuchamos. Venimos del lado oculto del sistema educativo, de esa zona desconocida, aquella a la que muchos desean ingresar. Al principio domina la seriedad. Hasta que la picardía adolescente revela el espacio, lo crea y recién ahí, sentimos que estamos construyendo, que pudimos poner el primer andamio.

El Taller de los Andamios es un libro que recoge años de experiencias y reflexiones sobre un problema complejo que atraviesa todos los niveles educativos: la lectura y la escritura académica. Situados en la provincia de Jujuy y en el marco de un Programa Institucional (PROLEA FHyCS), un grupo heterogéneo de estudiantes, docentes e investigadores de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, planeamos y pusimos en marcha una serie de talleres que, con eje en la lectura y la escritura, se ocuparon de explorar sus distintas aristas. En estos talleres escuchamos las voces, preocupaciones, expectativas, temores y propuestas de estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas y privadas de distintas regiones de la provincia, y también de estudiantes de diversas carreras y años de nuestra propia institución. En cada una de esas voces pudimos corroborar la importancia de ofrecer espacios concretos que acerquen y/o afiancen conocimientos sobre la lectura y la escritura, muestren las diferencias profundas entre leer y escribir en la escuela secundaria y los estudios superiores y pongan en discusión los derroteros de estas prácticas frente al fenómeno de las IA. En este sentido, fue crucial y acertada la dinámica de taller, una modalidad que permitió poner en juego dosis justas de conocimiento teórico y realizaciones prácticas, diálogos sinceros y sensibles, descubrimientos y aprendizajes colectivos.

De más está decir que no se aprende a leer y escribir en el escueto tiempo-espacio de un taller, pero sí sabemos –luego de tantos talleres dictados- que toda acción deja huellas, abre reflexiones, inquieta, incomoda y moviliza una toma de conciencia. Para los estudiantes que aún transitan la escuela secundaria y para aquellos que recién ingresan a la universidad, es clave que esa conciencia aparezca, al menos en forma incipiente, para aligerar el shock del ingreso, ayudar al tránsito y la permanencia, cuando adviertan que en la universidad son otras las reglas y tiempos para estudiar y otros los géneros para leer y escribir. De aquí surge también la metáfora que da nombre a este libro pues pensamos los talleres como andamios: estructuras provisorias

que sostienen el trabajo mientras se ayuda a conocer las nuevas formas de leer, escribir y habitar la cultura académica.

Elegimos jugar con la imagen del andamio porque nos permiten subir, bajar y trasladar eficazmente experiencias y conocimientos. Esta metáfora constructiva da cuentas de que la tarea es incesante y variada. El equipo de talleristas proviene de distintos campos del saber y tiene diversas trayectorias. Conformamos un grupo heterogéneo e integral: docentes formados en Letras, en Filosofía, en Ciencias de la Educación, en Comunicación Social y en Ingeniería Informática. Las distintas miradas apuestan a un mismo objetivo: producir un espacio más amable de vinculación con las prácticas académicas, acercar horizontes, extender oportunidades, andamiar.

Para poder contar la experiencia de una manera ordenada, hemos dividido el libro en dos partes. La primera está enfocada en las reflexiones en torno a nuestras vivencias en los talleres de la escuela secundaria. El primer artículo es fundamental para comprender el funcionamiento del programa institucional que propició la realización de los talleres. Allí, Alejandra Siles y Florencia Angulo, contextualizan las dificultades estructurales profundizadas por la pandemia y las transformaciones recientes vinculadas al uso de la Inteligencia Artificial Generativa; abordan el proceso colectivo que involucra la alfabetización académica y describen acciones, avances y desafíos del PROLEA. Uno de los aspectos más interesantes es que se puede "escuchar" los testimonios de docentes universitarios y de estudiantes de secundaria, ellos son los que le ponen voz y piel a este complejo panorama.

El segundo artículo, escrito por Belinda Mamaní y Cecilia Rocabado, aborda los imaginarios de los estudiantes de los últimos años de la escuela media con respecto a la universidad. A partir de sus voces se describen expectativas, dudas y miedos frente al ingreso. El artículo muestra la distancia que muchas veces existe entre la universidad imaginada y la real y cómo los talleres generan espacios de acompañamiento para transitar ese pasaje.

Frente a este panorama, el artículo de Sofía Salas se plantea qué pasa con la lectura y la escritura en el tránsito de la secundaria a la universidad. Su estudio se basa en encuestas realizadas a estudiantes de ambos niveles. A partir de comparaciones propone mostrar que un factor fundamental a tener en cuenta es el desconocimiento de los nuevos géneros y las nuevas formas de evaluación. Además, recupera estrategias y experiencias que permitieron a los estudiantes, que ya cursan el nivel superior, enfrentarse a estas dificultades.

Ese proceso de apropiación de los géneros académicos, es descripto y analizado por Mercedes Nieva, en el cuarto artículo. Se trata de un estudio que focaliza las dificultades y las estrategias que utilizan los docentes en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje. Su estudio pone en evidencia que es prioritario conocer lo que la universidad demanda y las trayectorias previas de quienes ingresan. Finalmente, invita a repensar las prácticas pedagógicas para que la lectura y la escritura se conviertan en herramientas de inclusión y no en barreras.

La segunda parte del libro pone el foco en algunos de los variados talleres que el equipo de trabajo realizó con estudiantes universitarios. El primer artículo, escrito por Brenda Gutiérrez y

Nayra Cachambi, centra la mirada en el tiempo como un problema real de la vida universitaria y una clave para sostener la trayectoria estudiantil. A partir de una revisión de investigaciones realizadas en Argentina y de una experiencia de taller en la FHyCS, las investigadoras muestran que organizar el estudio no es solamente cuestión de tiempo, sino de estrategias, emociones y acompañamiento. El trabajo invita a pensar la variable temporal como una dimensión pedagógica que las y los docentes universitarios también deben aprender a enseñar.

El artículo de Enrique Díaz y Nora Romero presenta una experiencia del primer año universitario enfocada en la lectura y escritura a partir de una situación concreta: el parcial. A través del análisis de consignas y producciones estudiantiles muestran las dificultades que aparecen cuando los estudiantes se enfrentan a la evaluación más popular en este nivel.

Finalmente, el artículo escrito por Andrea Cándido y Silvia Nolasco analiza experiencias de Alfabetización digital desarrolladas en la FHyCS, en el marco de talleres implementados en 2023 y 2024. Lejos de pensar lo digital solo como manejo técnico, las autoras proponen una mirada más amplia, que incluye el pensamiento crítico, el uso ético de las tecnologías y la construcción de ciudadanía digital. A partir del análisis de las actividades y encuestas a estudiantes, se describen los usos reales de las herramientas digitales y los intereses formativos que fueron apareciendo, entre ellos el uso de las tecnologías emergentes.

Los siete artículos de *El taller de los Andamios*, describen, analizan y problematizan una pequeña parte de numerosas actividades desarrolladas en estos años. Al momento de imaginar este libro, cada uno de nosotros tuvo que elegir un tema, una pequeña arista de la compleja realidad de los talleres. Nos reunimos muchas veces para comentar y discutir los ejes sobre los que escribiríamos, nos leímos entre nosotros, nos reímos, compartimos mates y budines, nos criticamos, nos dimos ánimo en los momentos de desencanto o cansancio y festejamos los grandes y pequeños logros. El resultado de esa vinculación humana es este libro.

Para cerrar estas palabras introductorias, queremos agradecer a quienes hicieron posible las acciones y reflexiones que ofrecemos en esta publicación. En primer lugar, al Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, el Dr. César Arrueta, por apoyar la creación y puesta en marcha del Programa de Lectura y Escritura Académica, en la convicción del lugar fundamental de la lectura y escritura en los distintos niveles educativos. Así también queremos agradecer a las distintas áreas de la institución que nos hicieron el trabajo más liviano: Secretaría de Extensión, Secretaría Administrativa, Dirección de Despacho, Área de Ambientación y Tutorías. Una mención especial destinamos al Área de Comunicaciones, coordinada por Valeria Achem, responsable de videos, logos y placas de difusión durante todos los años del Programa.

Muchas gracias a los estudiantes, docentes y directivos de las escuelas secundarias participantes de los talleres, por el compromiso, y por permitirnos vivir esa gratificante experiencia que contamos al inicio; a estudiantes y colegas de la Facultad por el interés y la preocupación, y a las integrantes de CEILEA que no participan de esta publicación, pero que trabajaron en distintos años en los talleres: Ana Angulo, Mariel Quintana, Antonella Gutiérrez Khuncher.

Finalmente, agradecemos a las colegas investigadoras que asumieron la tarea de evaluar

cada uno de los artículos. Ellas son: Sofía Amavizca (Universidad Estatal de Sonora, México), Lucrecia Sotelo (Universidad Nacional de la Patagonia Austral), Mercedes Saccone (Universidad Nacional de Jujuy), Gloria Boriolli (Universidad Nacional de Córdoba), Miriam Alejandra Lucero (Universidad Nacional de la Patagonia Austral), María Eduarda Mirande (Universidad Nacional de Jujuy) y Gabriela Siñanes (Universidad Nacional de Salta). Sus lecturas comentadas y sus agudas sugerencias nos permitieron lograr mayor solidez en nuestras comunicaciones y extender esta experiencia en un abrazo académico que transita desde México a nuestra Patagonia Argentina.

Alejandra Siles Pavón y Florencia Angulo Villán

Prólogo

La configuración de los inicios como campo político y pedagógico. Andamiajes para la democratización de la Educación Superior

La publicación de *El taller de los andamios*. Experiencias de lectura y escritura en la escuela secundaria y la universidad se inscribe en un momento de inflexión para la educación superior en Argentina y América Latina. En las últimas décadas, la masificación del acceso y la consolidación de marcos normativos que definen a la educación superior como un derecho humano han desplazado el centro de gravedad del debate pedagógico. Ya no es suficiente con garantizar el ingreso formal; el desafío ético y político radica hoy en las condiciones materiales y simbólicas de permanencia, y en la democratización real del conocimiento.

Esta obra asume ese compromiso desde una perspectiva situada, sistematizando experiencias que operan en la intersección de la escuela secundaria y la universidad. Propone una mirada procesual sobre lo que conceptualizamos como los inicios a la vida universitaria, entendiéndolos no como un evento administrativo, sino como un campo de tensiones donde se ponen en juego las trayectorias vitales y la filiación institucional.

De la transición al inicio: una ruptura epistemológica y política

Históricamente, el tránsito a la educación superior fue caracterizado bajo la noción de "transición", sugiriendo un paso lineal o una adaptación individual. Esta visión, a menudo traducida en cursos de nivelación de carácter remedial, tendía a depositar en el estudiante la responsabilidad de su éxito o fracaso, invisibilizando las desigualdades de origen.

Sin embargo, los argumentos que estructuran este volumen invitan a una ruptura con esa concepción simplista. Los inicios representan un campo de estudio en construcción que reconoce una fractura profunda entre los niveles educativos. Esta ruptura no es solo de contenidos, sino de lógicas de razonamiento y de posicionamiento subjetivo. Ingresar a la universidad implica habitar una nueva cultura institucional que exige el dominio de códigos y lenguajes específicos que, a menudo, permanecen velados en el "currículum oculto".

Al conceptualizar este periodo como inicio, se reconoce su carácter fundante y su potencial para la construcción de la identidad estudiantil. El "fracaso" en el primer año deja de ser visto como un déficit cognitivo individual para ser analizado como el resultado de una colisión entre las expectativas institucionales y las realidades de los "nuevos estudiantes". Así, la universidad se ve interpelada a intervenir activamente mediante dispositivos de mediación que hagan legible lo que para muchos resulta opaco.

El prisma de las desigualdades múltiples y las condiciones de acceso

Un eje vertebral de este prólogo, y de la obra en su conjunto, es el reconocimiento de que las desigualdades en la educación superior son multidimensionales. No podemos hablar de acceso sin considerar la intersección de las desigualdades sociales, educativas y tecnológicas que configuran el punto de partida de cada estudiante.

1. Desigualdad socioeducativa: Recuperando debates actuales, es necesario distinguir entre la desigualdad que el estudiante trae de su entorno social y aquella que el sistema educativo produce o profundiza. La brecha entre el nivel secundario y el universitario suele manifestarse en la falta de familiaridad con los géneros discursivos académicos, lo que coloca a ciertos sectores en una desventaja estructural desde el primer día.
2. La desigualdad territorial y digital: Como señala la literatura reciente y los casos analizados en esta obra, la pandemia actuó como un analizador histórico que desnudó la ficción de la igualdad en el aula virtual. La falta de conectividad y de dispositivos, sumada a la invasión del territorio doméstico por lo académico, generó lo que podemos denominar una "virtualización forzada" que no afectó a todos por igual. El acceso a la educación superior en el siglo XXI está irremediablemente ligado a la soberanía digital y a las habilidades de apropiación tecnológica.
3. Género y Cuidados: La democratización del acceso también debe contemplar cómo las tareas de cuidado —históricamente feminizadas— y las biografías docentes influyen en las posibilidades reales de habitar la universidad. El "andamiaje" debe ser, por tanto, una estructura flexible que contenga estas realidades.

Estructura de la obra: un recorrido por la praxis pedagógica

El taller de los andamios estructura su propuesta en secciones que combinan teoría y práctica, facilitando al lector la transición desde la planificación institucional hasta las experiencias específicas en el aula.

En este sentido se aborda una dimensión centrada en los Talleres en escuelas secundarias. En este apartado se examina la proyección de la universidad más allá de sus límites institucionales. Se exponen los factores que intervienen en la creación y las estrategias del Programa de Lectura y Escritura Académica (PROLEA) y del Centro de Escritura, Lectura y Educación Académica (CEILEA) de la FHyCS-UNJu. Estos dispositivos funcionan como políticas educativas orientadas a reducir la incertidumbre de quienes ingresan, mediante el contacto temprano con las prácticas propias del nivel superior.

Otra dimensión que articula el libro se centra en la escritura como proceso de filiación. Este segmento profundiza en la literacidad académica como herramienta de equidad social. Los capítulos abordan el proceso por el cual la apropiación del código académico —desde la elaboración de exámenes parciales hasta la defensa de trabajos finales— posibilita la construcción de una identidad autorial por parte del estudiante. La escritura se analiza no solo como una técnica ortográfica, sino como un proceso de subjetivación donde el estudiante se reconoce como productor de saber.

La literacidad académica como herramienta de justicia

La apuesta de esta obra por la literacidad crítica es fundamental. En un mundo saturado de información y mediado por algoritmos, la capacidad de leer, escribir y argumentar en el nivel

superior se convierte en la herramienta principal para la participación ciudadana.

El libro demuestra que cuando la institución asume la responsabilidad de enseñar a leer y escribir en la disciplina, está realizando un acto de reparación histórica. Al explicitar los criterios de evaluación y acompañar el proceso de producción de textos, se reduce la brecha entre quienes poseen el capital cultural previo y quienes llegan a la universidad como primera generación de estudiantes.

Un compromiso colectivo en red

Finalmente, es imperativo destacar que el abordaje de los inicios a la vida universitaria no puede ser una tarea solitaria de docentes aislados. La complejidad de los fenómenos aquí descritos exige un trabajo en red, como el que promueve la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria (REIVU). La colaboración entre investigadores, docentes y gestores de diferentes territorios permite construir una memoria pedagógica común y diseñar dispositivos más robustos frente a la exclusión.

El taller de los andamios es, en esencia, un testimonio de que la inclusión se construye en la cotidianeidad, en la escucha de las voces estudiantiles y en la voluntad de transformar los problemas en investigaciones procesuales. Al situar su mirada en el Noroeste Argentino, la obra aporta una visión federal y situada que enriquece el campo de estudios sobre la educación superior.

Este prólogo es una invitación a recorrer estas páginas no solo como una lectura académica, sino como una hoja de ruta para la acción. Nos recuerda que la universidad pública debe ser, ante todo, un espacio de hospitalidad pedagógica donde el conocimiento y la palabra circulen como herramientas de emancipación y transformación social. En tiempos de incertidumbre, estos andamiajes son los que sostienen la promesa de una educación superior para todas y todos.

Dra. Lucrecia A Sotelo
Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria.
Coordinadora General.

PRIMERA PARTE

Talleres en escuelas secundarias

Lectura y escritura académica como política educativa. Factores de creación y propuestas de abordaje del Programa de Lectura y Escritura Académica (PROLEA- FHYCS-UNJU)

Florencia Angulo Villán y Alejandra Siles Pavón

El acceso, la inclusión y permanencia de las y los estudiantes en el ámbito de los estudios superiores es un problema estructural y complejo que coloca a las prácticas de la lectura y la escritura en un centro neurálgico. Como ya afirmaba Bass a fines del siglo XX, es necesario generar cambios en las formas de enseñar y concebir la enseñanza, y es responsabilidad de las instituciones educativas buscar alternativas a los caminos tradicionales. La solución parece acarrear una serie de tensiones debido a sus alicientes y al esfuerzo que implica: una situación problemática, más que algo a arreglar, debería ser un punto de partida para una investigación continua. Por lo tanto, "hay que cambiar el estatus de qué es un problema, desde una concepción final y remedial, a una procesual, sostenida e investigativa" (Bass, 1999, p. 1).

En esta perspectiva se inscribe el presente artículo, que tiene como objetivo comunicar los alcances del Programa de Lectura y Escritura Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (PROLEA FHyCS). Para mayor claridad, este estudio estará organizado en dos grandes partes. La primera centra la investigación en las acciones de política educativa de inclusión y formación en busca de la permanencia de las personas en los estudios superiores. Este posicionamiento permite observar el fenómeno alfabetizador como un problema estructural en la educación superior; además de plantear el modo en que factores como la pandemia COVID-19 y las IA generativas han exacerbado las desigualdades sociales y modificado las prácticas educativas, respectivamente. La segunda parte del artículo presenta los resultados provisorios del PROLEA, el análisis de los factores que incidieron en su consecución, las acciones realizadas, los alcances que tuvo este programa institucional, atendiendo a las voces de docentes y estudiantes sobre las dificultades y la necesidad de articulación entre niveles educativos para preparar mejor a los futuros estudiantes universitarios.

El lugar de la alfabetización en las universidades masivas. Antecedentes y problemáticas vigentes

La educación argentina cuenta con una importante tradición centrada en los niveles primarios y secundarios, pero, en la enseñanza superior, tanto en las instancias de grado como de posgrado, las acciones concretas son bastante posteriores y/o un tanto recientes. Hasta hace diez años, además, la lectura y escritura como un problema de los estudios superiores, apuntaba solo hacia los estudiantes y sus dificultades, cuando, como explica Natale (2016), las carencias no están relacionadas con las «dificultades» sino con las características de los textos, géneros y prácticas académicas y -agregamos- con el rol crucial que cumple cada docente. Sin embargo, frente a este panorama, las tomas de decisiones son heterogéneas: hay docentes que todavía no se animan a hacer algo o piensan que sus intervenciones exceden sus funciones; hay quienes hacen muchos y buenos intentos proponiendo talleres, seminarios y otros tipos de encuentros de extensión, en horario escolar o extra escolar, para reflexionar sobre las lecturas o escrituras

de sus cátedras, a veces con rudimentarias ideas y otras como resultado de capacitaciones explícitas. Hay también colegas que investigan estos temas o problemáticas afines. A pesar de eso, dice Padilla (2020) que:

> Las intervenciones no han tenido todavía el suficiente impacto en las prácticas áulicas, sobre todo en el caso de los países latinoamericanos y, en particular, en la Argentina. Se encuentran propuestas muy valiosas pero, en muchos casos, son experiencias aisladas que no se mantienen en el tiempo y no se generalizan, debido a la falta de articulación de políticas educativas nacionales. (p. 8)

También Carlino (2013) apunta a las políticas educativas cuando define la alfabetización como "el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas, a través de las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional" (p. 270). Siguiendo esta lógica, podemos decir que, si las prácticas de lectura y escritura son una de las variables que hacen problemático el acceso, la inclusión y permanencia de las y los estudiantes en el ámbito de los estudios superiores, las universidades tienen *la opción* de hacerse cargo del problema. Así lo hicieron varias instituciones argentinas y de Latinoamérica, poniendo la (s) alfabetización (es) en su agenda de prioridades a través de propuestas sistematizadas -Programas, Centros, Tutorías- pensadas a largo plazo y que involucran a todos los actores de la institución. Estas decisiones de políticas públicas comparten la certeza de que es central el lugar que le cabe a la alfabetización en los estudios superiores, pues no solo se trata de considerar a la lectura y la escritura como habilidades disciplinarias, sino también como "condiciones centrales para hablar de democratización e inclusión de los estudiantes en el sistema universitario", como dice Vain (2018, p.4); condiciones que deben estar garantizadas a través del accionar de las instituciones públicas en las que docentes y estudiantes son sujetos de derecho y obligaciones.

En 2023, durante el desarrollo del Pre Congreso CODESOC llevado a cabo en la FHyCS-UNJu, el investigador tucumano Ricardo Kaliman (2023) decía lo siguiente:

> El sistema educativo es, o al menos podría ser, una valiosa herramienta para favorecer la ampliación de derechos de los sectores sociales más vulnerabilizados y la gestación de capacidades, individuales y colectivas, para bregar por una distribución de recursos que disminuya la pobreza y las carencias estructurales.

Particularizada esta idea en las instituciones universitarias, cabe recordar que precisamente fue la masivización del ingreso el punto de partida para comenzar a pensar de qué modo subsanar las procedencias y capitales culturales disímiles de las y los estudiantes, y cambiar los parámetros para evaluar sus éxitos y titulaciones, considerando la injerencia en los mismos de las asimetrías sociales en vez del interés por el conocimiento o la inteligencia, como ya lo plantearan Bourdieu (2003) y Bourdieu & Passeron (2009) en el clásico *Los herederos. Los estudiantes y la cultura,* publicado, por primera vez, a mediados del siglo XX.

Es este contexto, el de la universidad masiva, una universidad para todos, socialmente inclusiva, el que instala la preocupación por las alfabetizaciones, es decir, por un abordaje integral

del problema que supere las "acciones de enseñanzas", que poca fortuna tenían, tal como afirmara Natale (2016).

Virtualidad e inteligencia artificial: desigualdades sociales y transformaciones en la educación superior

Si bien como equipo de trabajo venimos desarrollando tareas desde el año 2010[1], tomamos como punto de inflexión e implementación del PROLEA, los efectos de la pandemia de COVID-19, pues no solo modificó abruptamente las formas de enseñar y aprender en el ámbito universitario, sino que también evidenció con crudeza las profundas desigualdades que atravesaba la vida estudiantil.

El acceso al cursado virtual, lejos de ser una transición meramente tecnológica, puso en primer plano las condiciones materiales, sociales y afectivas que impactan en la educación. A partir de 2020, las dificultades para sostener la cursada no se redujeron a la adaptación pedagógica, sino que involucraron la disponibilidad de recursos básicos como conectividad, dispositivos, tiempo y espacio para estudiar. En el caso de la Universidad Nacional de Jujuy y, particularmente, en las dinámicas socio-educativas de la FHyCS, fue evidente la preocupación por enfrentar "la cruda realidad del acceso desigual a la conectividad" (Tecchi, 2020, p. 6) que debió enfrentar la comunidad académica. A esto se sumó la disparidad en el acceso a los recursos tecnológicos por parte de los habitantes de la provincia de Jujuy. Según los datos registrados por A. Aramayo y su equipo de investigación (2020, p.14), menos del 50 por ciento de la población de la provincia poseía, al inicio de la pandemia, acceso al servicio de Internet. Se sumó a este indicador el hecho de que sólo los habitantes del Gran Jujuy tenían mayores posibilidades de contar con este recurso.

Sin embargo, los datos más preocupantes tuvieron y tienen que ver con los efectos humanos, aquellos que repercuten sobre la psiquis individual y social. Ya lo señalaban F. Cieza y el equipo de cátedra de Psicología Social unos meses después de anunciado el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), cuando planteaban que el mayor peligro era el aislamiento social, que debe ser comprendido como una situación completamente diferente al distanciamiento físico. El aislamiento social involucró una inmersión en la negación, la disociación y el miedo y provocó un esfuerzo denodado por parte de todas las personas para continuar generando vínculos (Cieza, et al. 2020).

Este panorama está en estrecha vinculación con los aprendizajes para generar una efectiva

1 Estas tareas que mencionamos se gestaron en "Introducción a la Literatura", una cátedra de primer año de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJu), cuando empezamos a problematizar nuestra práctica como docentes ante la presencia de un problema concreto: las/os estudiantes no lograban poner en texto los contenidos que desarrollábamos en la materia y los resultados de los trabajos prácticos y parciales mostraban una brecha entre las expectativas y exigencias de la cátedra y sus posibilidades. Iniciamos así un camino que incluyó, por ejemplo, la adopción de nuevas metodologías para enseñar, el dictado de talleres específicos para ingresantes de la FHyCS durante tres años consecutivos (2010 a 2012), la participación en proyectos de investigación, la inclusión en la Red ALES (Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales), entre otros.

alfabetización académica y cabe tenerlos en cuenta, pues, sin dudas, siguen siendo las aulas (y los distintos espacios institucionales generados por el hacer académico) los lugares en los que se resignifica el sentido del encuentro. Justamente, es la clase presencial el soporte simbólico de experiencias y sentidos (Guzmán & Donaire, 2020, p. 57) que contribuye a perfilar roles, identidades y propósitos discursivos, sociales y culturales. La pandemia permitió poner de manifiesto que el espacio real constituye el principal canal de interacción e integración entre docentes y estudiantes.

De la complejidad de factores que atentan contra un adecuado acceso a las prácticas letradas, observamos que fueron las condiciones materiales las que se hicieron más visibles durante la pandemia. Dos relevamientos del año 2020 entre estudiantes de nuestra facultad lo confirman. Así, por ejemplo, en la materia Introducción a la literatura, asignatura del primer año de la carrera de Letras y de Filosofía, ante una pregunta para relevar las implicancias de las dificultades que atravesaban los estudiantes para el cursado virtual de la materia, 11 de 18 participantes contestaron que los motivos fueron económicos y de índole familiar. Las tareas de cuidado durante la pandemia se acrecentaron, mientras que se redujo el tiempo para realizar actividades estudiantiles. Expresaba una estudiante:

> Los principales (motivos) fueron familiares y económicos. Familiares porque debía cuidar a mi abuelo y el tiempo de estudio se dificultaba. Económicos porque en un momento se me dificultó el poder solventar los gastos de estudio. (Estudiante, Letras, 2020)

Por otra parte, la falta de recursos tecnológicos como el acceso a una efectiva conectividad, redujo u obstaculizó la posibilidad de una adecuada o eficiente educación virtual. Reproducimos a continuación la respuesta de otro de los encuestados:

> Personalmente tuve problemas familiares y económicos. Resultó complicado organizarse en una casa con hermanos que también toman clases virtuales y que además tienen que compartir un número limitado de dispositivos digitales. (Estudiante, Filosofía, 2020)

A los efectos estructurales que permiten visibilizar situaciones asociadas a la tecnología y a la vida cotidiana de los estudiantes, se suman las profundas desigualdades territoriales que afectaron a quienes habitan en lugares alejados o zonas rurales, donde el acceso a Internet no estuvo y sigue sin estar garantizado. La falta de conectividad se tornó en un obstáculo insalvable, limitando o interrumpiendo las trayectorias educativas.

La encuesta que arrojó estos datos permitió dimensionar la compleja situación de acceso y permanencia en los estudios superiores. Sin embargo, con gran esfuerzo otros grupos de estudiantes mantuvieron los trayectos virtuales que proponía la Universidad, que asumió el compromiso de proveer capacitación y el aparato tecnológico necesario para toda la comunidad educativa.

Durante el 2020, otro proyecto en ejecución, titulado “Cómo estudian y cómo se informan

los estudiantes de las universidades argentinas"[2], permitió acceder a las opiniones de 15 estudiantes de la carrera de Comunicación Social para conocer, por ejemplo, sobre la disponibilidad de dispositivos, acceso a internet y espacios físicos con que contaban para estudiar. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

> En mi caso solo hay una computadora con la cual yo trabajo (…) cuesta en el sentido que hay que encontrar lo tiempos (…) durante esta pandemia he tenido que compartir la computadora con mis hermanos y mis papás que son profesores de clases de apoyo (Estudiante, Comunicación Social, 2020)

> Tenemos una empresa para el servicio de internet y wifi y también para la televisión, la verdad que gracias a Dios y bueno al trabajo todo de mis padres todo, no tengo problemas soy por ahí privilegiado de tener conectividad a internet porque tengo muchos casos que de amigos de compañeros que no lo tienen digamos y parece tan sencillo pero hay chicos que no lo tienen (Estudiante, Comunicación Social, 2020)

> La conectividad, gracias a dios y el esfuerzo de mi mamá es de internet ilimitado (…) nosotros tenemos una notebook del gobierno que la compartimos con mi hermana, que es de ella en realidad y luego el celular no tengo otra cosa para entrar (…) mi casa es bastante chica, entonces no hay como un lugar privado como para tener clases directamente. La familia tiene que estar en silencio en algunas actividades y sino, hay ruidos constantes. (Estudiante, Comunicación Social, 2020)

Los testimonios anteriores no son aislados, pueden ser escuchados en muchas universidades del país y ponen en evidencia que las desigualdades sociales condicionan el acceso a la educación superior y afectan de manera directa las trayectorias estudiantiles. A cinco años del inicio de la pandemia, sus efectos siguen presentes, y en muchos casos se han profundizado y manifestado las secuelas psicológicas de aquel "aislamiento social". Sin ninguna duda, esa tendencia a no vincularse que implica, además, no exponerse o evitar la frustración, se potencia todavía más con la irrupción de los programas de Inteligencia Artificial Generativa.

El aislamiento "artificial"

Desde fines del 2023, el acceso a programas de Inteligencia Artificial provocó nuevos reacomodamientos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Otros modos de acceder a la lectura y la escritura académica se instalaron en las aulas y los hogares. El ejercicio escriturario hoy se ve intervenido por la gestión de la IA, utilizada por la mayoría de los estudiantes. Consecuencia

---

2 El proyecto de investigación "Cómo se informan y cómo estudian las y los estudiantes de periodismo y comunicación de las universidades argentinas a través de dispositivos digitales", aprobado a fines de 2019 en la Universidad Austral, fue desarrollado en los años 2020-2021 por investigadores de once universidades argentinas, de gestión pública y privada. Su objetivo principal fue indagar sobre los hábitos de estudio y de consumo de noticias de las y los estudiantes de las carreras de Comunicación Social, Periodismo y afines en las universidades intervinientes. El resultado de estas investigaciones fue publicado en *MUTACIONES. Hábitos de información y estudio de jóvenes en universidades argentinas*, que citamos en la bibliografía.

de ello, las habilidades letradas están siendo afectadas de distintos modos por el avance tecnológico. Una encuesta llevada a cabo en el primer cuatrimestre del 2025[3] proporciona la siguiente información sobre los usos de la escritura mediada por Inteligencia Artificial entre estudiantes ingresantes a dos carreras de la FHyCS-UNJu. (Ver Figura 1)

Figura 1: Usos de la IA en las etapas de la escritura. Relevamiento realizado a estudiantes ingresantes a las carreras de Letras y Filosofía, FHyCS- UNJu.

Uso que los estudiantes le dan a las IA generativas	Ejemplos
Planificación	Generación de ideas, búsqueda de conceptos, organización de ideas previas a la escritura.
Proceso de escritura	Creación de textos iniciales, redacción de borradores, formulación de respuestas.
Revisión y Corrección	Revisión de ortografía, redacción, coherencia y cohesión de textos.
Clarificación de dudas	Definición de términos, explicación de conceptos, uso de sinónimos o expresiones más claras.
Inspiración y creatividad	Generación de ideas ingeniosas, enriquecimiento creativo, recursos didácticos para textos atractivos.
Organización de contenidos	Estructuración de textos, elaboración de esquemas o mapas conceptuales.
Revisión crítica	Comparación de las respuestas de la IA con las propias ideas para reescribir o corregir.

Fuente: Elaboración propia (2025)

Según el relevamiento realizado, los estudiantes utilizan distintas IA generativas con más frecuencia para planificar la escritura, para la organización de textos iniciales durante el proceso de redacción y para estructurar los contenidos de textos de formas más claras; mientras que durante el proceso de revisión es utilizada para definir palabras desconocidas, buscar sinónimos, corregir la ortografía y la gramática. Sin embargo, muchos estudiantes que hacen uso de las IA consideran que sus funciones se limitan a búsqueda y consulta de información, para la corrección de errores y mejora de textos y como sustitución parcial del profesor en cuanto a explicación de temas difíciles o de dudas básicas para evitar "ser expuestos" a la "ignorancia" o la "frustración".

Los estudiantes expresan que "ayuda a encontrar conceptos igual que Internet" o "Uso la IA como un diccionario o un buscador". El mismo grupo encuestado reconoce, paradójicamente, que la información proporcionada por la IA es falible. Algunos suelen hacer comparaciones

3 La encuesta fue diseñada por Farid Lemir, estudiante adscripto a la cátedra de Introducción a la Literatura, materia que se dicta en la FHYCS-UNJU para las carreras de Letras y Filosofía. Realizaron la encuesta 63 estudiantes.

entre los datos que proporciona la IA con la información dada en clase, pero son pocos los que tienen una actitud crítica inducida por la sospecha de la falsa información o la información distorsionada, comúnmente conocida como "alucinación". Sí es una constante el reconocimiento de que las IA suplantaron en algunas tareas a los profesores. La frase que sigue es contundente: "me ayuda como un profesor que explica rápidamente" o para hacerle preguntas que "no me animo a hacerle a un profesor".

Estas expresiones nos impulsan a observar que existe una condición que nombramos como "aislamiento artificial", entendido como la elección, cada vez más frecuente, de los estudiantes de interactuar con herramientas de IA generativa en lugar de recurrir al diálogo con los docentes e incluso con otros estudiantes. Esta práctica puede derivar en errores conceptuales o interpretativos, pero sobre todo interrumpe la dinámica relacional, cultural y simbólica que sustenta el aprendizaje en tanto experiencia interpersonal.

El análisis de los temas que surgen en las encuestas hace evidente que hay una cierta dependencia de las IA generativas como herramientas que sustituyen algunos procesos intelectuales de aprendizaje. También identificamos referencias al deseo de apoyo o compañía y, en menor medida, expresiones vinculadas al temor a la exposición pública o juicio social, que, aunque son pocas, son las que despiertan mayor alarma.

Al analizar expresiones como: "Es como tener un profesor, consultor y orador a tu lado en todo momento" (Estudiante de Filosofía, primer año, 2025) observamos una creciente humanización de la IA; a la vez, al estar constantemente presente en la vida del estudiante, estaría reemplazando parcialmente la interacción con los otros. Aquí no solo se sustituye la figura docente, sino que se arraiga la idea de que la experiencia tecnológica es superior: es más previsible, más rápida y no juzga. Otra opinión dice: "Siento que es tan edificante y fructífero para mí como para la IA, al menos en su propio desarrollo y adaptación." (Estudiante de Filosofía, primer año, 2025) El estudiante se percibe como integrante de un intercambio recíproco, lo que refuerza la idea de interacción humana y profundiza el aislamiento artificial, en tanto la relación con otro humano, el docente, es sustituida por una entidad algorítmica.

La siguiente expresión es fundamental para nuestra reflexión: "Algo positivo de la IA es que me ayudó de salvarme de preguntar a profesores preguntas demasiado "fáciles" y pasar esa vergüenza de que me vean burra y lo negativo es que ahora me escondo con eso, cada duda de alguna palabra desconocida para mí se la pregunto a la IA generando que me siga escondiendo al momento que me preguntan si entendí en lugar de acercarme y perder ese miedo" (Estudiante de Letras, primer año, 2025).

La IA está actuando como barrera protectora frente a la exposición, al evitar el contacto interpersonal. Se muestra en este testimonio cómo la IA satisface una necesidad afectiva, que es evitar el juicio y sentirse seguro, pero al mismo tiempo, restringe el desarrollo de habilidades

sociales, comunicativas y académicas.

Como tal, el aislamiento artificial podría perjudicar comportamientos en términos de rendimiento académico. Según la bibliografía consultada, la búsqueda de ayuda académica potencia el rendimiento de los estudiantes (Li, Che Hassan & Saharuddin, 2023) en tanto, influye positivamente en su capacidad para manejar desafíos. La búsqueda de asesoría adecuada y el tiempo invertido en tener diálogos o contactos con los docentes, influiría positivamente en el desarrollo de habilidades cognitivas y de desarrollo social, así como en la construcción y acumulación de capital cultural debido a los vínculos que se generan con los docentes. (Li, Che Hassan & Saharuddin, 2023, p.11).

En relación a los posibles usos académicos de las IA generativas, cabe advertir que la Universidad Nacional de Jujuy desde 2024[4] ha intervenido con distintos dispositivos de capacitación para que lxs docentes puedan implementar acciones pedagógicas más críticas y creativas que se ajusten al contexto actual de uso de las IA. Al respecto, destacamos el trabajo sostenido que, desde la pandemia, lleva a cabo AGAUTIC -Área de Gestión y Apoyo en el Uso de las Tic- en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y, posteriormente, la Subsecretaría de Educación y Tic.

Alfabetizar ¿para qué?: funciones, acciones y agentes que intervienen en la alfabetización académica

Los testimonios que describen las dificultades familiares y económicas de estudiantes durante la pandemia y las nuevas formas de escritura mediadas por los grandes modelos de lenguaje son algunos de los factores a tener en cuenta a la hora de proyectar, organizar y llevar a cabo un programa de Lectura y Escritura Académica de manera integral. Además, son indicadores de que las prácticas letradas no sólo involucran al binomio docente-estudiante. También incluye a diversos agentes institucionales que pueden incidir de manera favorable, en el mejor de los casos, en los procesos de inclusión y permanencia estudiantil.

Las competencias que un estudiante de ingreso a la universidad debe adquirir se tejen en esta red que involucra prácticas intelectuales como institucionales (Aguirre et al. (s/f), p.43) y que proporcionan a nuestra investigación y al proyecto PROLEA un punto de partida para mostrar los entretejidos de las prácticas y discursividades que se manifiestan en torno a la Alfabetización Académica.

Las prácticas intelectuales como institucionales permiten la apropiación, es decir el "involu-

---

4 Cabe mencionar que la primera intervención concreta fue desarrollada en la FHyCS-UNJU, para el Ciclo de Posgrado y Actualización: "Enseñar con tecnologías digitales: recursos, estrategias y diseño de materiales didácticos" Res FH N° D-293/24. Ya en 2025, la UNJU organizó el Ciclo de capacitación "La inteligencia artificial en la UNJu" y desde la Subsecretaria de Educación y TIC (FHyCS) se gestionaron las siguientes conferencias como parte de dicho ciclo: ¿Cómo sostener la apropiación del conocimiento en tiempos de producción automatizada? a cargo de la Mgter. Natalia Corvalán y *Simulacros de conocimientos: lo que la Inteligencia Artificial nos obliga a pensar*, a cargo del Dr. Tomás Balmaceda.

cramiento activo de los alumnos en la internalización de un objeto o campo de conocimiento, a través de un trabajo reflexivo que incorpora el conocimiento a partir de entender su lógica, sus fundamentos, sus diferenciaciones" (Achilli cit. por Aguirre et al. (s/f), p. 43). Nosotras distinguimos tres niveles de internalización: a) las que permiten apropiarse de las formas administrativas y sociales; b) las que permiten gestionar una identidad como miembros de la comunidad académica y c) las que permiten formalizar el conocimiento, comunicarlo y transformarlo.

Es fundamental para los estudiantes internalizar a) las formas administrativas y sociales de la vida universitaria pues involucran un nivel de alfabetización académica funcional: la lectura de reglamentos, la comprensión de normas implícitas o explícitas, la gestión de horarios o las solicitudes de becas. Son prácticas académicas necesarias para aprender el "oficio de ser estudiantes". Los agentes involucrados no son sólo los docentes, también el personal administrativo, los tutores dependientes del Área de ambientación y orientación estudiantil, el personal de apoyo técnico informático y de Tics, los centros de estudiantes y agrupaciones estudiantiles. Por ejemplo, el personal administrativo orienta sobre trámites y normativas; los tutores acompañan en la navegación de las plataformas virtuales o en la gestión de bibliografía, los centros estudiantiles u otro tipo de asociaciones estudiantiles ofrecen talleres de apoyo o asesoramiento sobre distintos recursos, presentaciones a becas y otros acompañamientos que permiten un tipo de lectura que podríamos llamar "para la acción", en tanto se aprende a comprender normas, interpretarlas y aplicarlas correctamente. Son formas de garantizar la inclusión y la calidad educativa que no deben perderse de vista.

Por otra parte, los estudiantes se forman para b) interactuar como miembros de una comunidad académica (Cassany, 2006, p. 25) que permite construir, a lo largo del tiempo, una identidad como escritores académicos. Aquí, los docentes cumplen un rol central al articular las prácticas letradas de los estudiantes nóveles con las prácticas de expertos. Las acciones de lectura y escritura, la reflexión sobre los usos de determinados géneros, la planificación y toma de conciencia de quién escribe/habla o lee y quién recibe esa información y para qué, son centrales para perfilar identidades.

Finalmente, estas prácticas letradas c) permiten que el conocimiento que se produce pueda ser formalizado y organizado, comunicado y transformado. Un trabajo práctico o una tesis podrían o deberían ser discursos que construyen, producen y modifican los conocimientos de una disciplina. Existe una doble dirección de las prácticas de lecto-escritura que son prioridad a la hora de plantear su desarrollo: se escribe y se lee para aprender, para explorar y aprehender (apoderarse) de los contenidos disciplinares; y, en tanto, los conocimientos se enseñan, se negocian, se evalúan según rasgos retóricos compartidos en ese campo disciplinar, es fundamental aprender a leer y escribir dentro de los marcos que proporcionan las disciplinas, como lentes que permiten ver desde otras perspectivas (Bazerman, 2014, p. 17) y como prácticas letradas reales (Navarro, 2014, p. 35). Esta tercera función, también involucra como agentes centrales a docentes y estudiantes, pero no exime a tutores, estudiantes avanzados y a toda la institución académica y administrativa, por ende, es necesario inscribirla en proyectos de política académica.

Si prestamos atención a estas funciones letradas y a los agentes involucrados, entonces el

lugar que le cabe a la alfabetización académica es central en el ámbito universitario y es prioritaria la necesidad de que las universidades públicas diseñen estrategias específicas para generar las condiciones para fortalecer su inclusión como derecho de las personas a tener una educación de calidad.

Esta es una idea fuerza que insiste en la importancia de que las universidades lleven adelante proyectos institucionales, y por lo tanto que involucre a todos los agentes, en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Y es la idea que rigió la planificación de un Programa de Lectura y Escritura Académica para la FHyCS-UNJu. Pues alfabetizar no solamente le corresponde al docente, si bien es una función principal, sino también a todos aquellos actores involucrados dentro de la esfera académica.

La decisión de llevar adelante el PROLEA

Todo lo que venimos diciendo fue un motor para que, en el año 2022, se tome la decisión de institucionalizar la alfabetización con la creación y puesta en marcha de PROLEA FHyCS, el Programa de Lectura y Escritura Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, un trabajo articulado entre varias áreas y con agenda a largo plazo[5]. Durante gran parte del año mencionado se trabajó en la construcción de los objetivos, la definición de los marcos conceptuales y las líneas de trabajo. Las preguntas ¿Quiénes somos? ¿Qué sabemos? ¿Qué podemos hacer? fueron una guía para repensar nuestra institución, rastrear y valorar los antecedentes previos en el campo, recordar la especificidad de las humanidades y ciencias sociales e instalar la idea de que todo docente puede enseñar a leer y escribir, pues su experticia disciplinar lo habilita, tal como dicen Baley y Vardi (1999, cit. en Carlino, 2002, p. 1):

> Son los especialistas de las disciplinas los que mejor pueden ayudar con la escritura y la lectura en el nivel superior porque son quienes conocen las convenciones de su materia, las características de los géneros académicos más usuales y están familiarizados con el «contenido difícil».

Así, los rumbos del Programa se delinearon a través de la puesta en diálogo entre estas reflexiones e indagaciones, el panorama de los estudiantes anteriormente descripto y los conocimientos que el propio equipo de trabajo tenía, resultado de años de interacción en las aulas y prácticas de lectura y escritura puestas en marcha. En primer lugar, nos asimos de un marco teórico y conceptual sobre la problemática de interés. El de alfabetización académica fue uno de ellos, al que concebimos como proceso de enseñanza que debía considerar las particularidades de los textos académicos de cada disciplina, conocer las diferencias con los géneros que se enseñan y estudian en la escuela secundaria y atender a la heterogeneidad de los estudiantes, en un contexto creciente de masificación de la educación superior. (Carlino, 2013; Natale, 2016;

5 En sus comienzos, PROLEA estuvo integrado por las siguientes áreas instituciones de la FHyCS: Secretaría de Extensión, Subsecretaría de Educación y TIC, El Centro de Estudios e Investigaciones en Lectura y Escritura Académica, dependiente del Instituto de Formación en Lenguas (CEILEA-INFIL) y el Área de Ambientación y Orientación Estudiantil. En relación a los plazos, su puesta en marcha está programada hasta el año 2025.

Ezcurra, 2007 y 2012). Luego, y, en virtud de la incorporación del modelo de aprendizaje por competencias en el contexto universitario, posicionamos la enseñanza y el aprendizaje como procesos en los que el estudiante participa como un sujeto activo que aprende y transforma el conocimiento, trabaja con sus conocimientos previos y necesita para todo ello, de una real interacción con sus pares y docentes. En paralelo, entendimos al estudiante de educación superior como un sujeto activo que necesita seguir aprendiendo[6]. Con respecto a las prácticas docentes propusimos la línea de la Investigación acción que entiende la tarea de enseñar como una labor que siempre puede mejorar, si se conciben los problemas como oportunidad para seguir aprendiendo e investigando las propias prácticas. Finalmente, adoptamos los planteos de la Literacidad Crítica para posicionarnos en relación a la lectura, puesto que la piensa como práctica social y cultural - que ocurre en el marco de una comunidad discursiva determinada- y no solo como proceso cognitivo (Cassany 2006; Cassany & Castellá, 2010) En cuanto a la escritura y, específicamente la denominada escritura académica, la definimos como aquella que realizan los estudiantes dentro de alguna materia específica y está destinada a un docente. De este concepto, fue de nuestro interés mostrar la importancia de la distancia en conocimientos y experiencias entre el que escribe (estudiante que será evaluado) y el que lee (docente, autoridad que evaluará su conocimiento)[7].

Otro paso en la construcción del Programa tuvo que ver con la definición de las líneas de trabajo, a las que pensamos y enunciamos con un sentido fundamentalmente pragmático y operativo, que recuperara el ¿qué podemos hacer? Por ello, cada línea proyectaba una serie de posibles acciones a llevar a cabo. Esas líneas fueron:

Leer y escribir en la escuela secundaria y la universidad para la que pensamos poner en marcha acciones de vinculación entre nivel medio y superior, a través de talleres de lectura y escritura en los últimos años de la escuela secundaria[8].

---

6 Hay una idea generalizada de que, por ser cuasi adultos, los estudiantes universitarios deberían ser autónomos y autorregularse. Este presupuesto se funda en una falacia: equiparar edad biológica con adquisición de saberes. El problema de esta equivalencia estriba en que la maduración cronológica no garantiza haber aprendido a ejercer las prácticas de estudio correspondientes (Cfr. Carlino, 2013).

7 Íntimamente relacionado con esta noción, se encuentran los conceptos de comunidad discursiva y géneros discursivos que, en páginas anteriores, se mencionaron. (Bajtín, 1997; Berkenkotter & Huckin, 1995; Cassany, 2008; Gunnarson, 1997; Swales, 1990)

8 Otras acciones pensadas en prospectiva fueron: -Convocatorias a capacitación de docentes que desarrollan actividades en los últimos años de la escuela secundaria. -Actividades colaborativas entre docentes de escuela media y universidad para producir conocimiento sobre operaciones cognitivas y requerimientos formales en algunos géneros académicos. -Capacitaciones permanentes del equipo PROLEA sobre los últimos avances en cuestiones didácticas y pedagógicas en relación a la vinculación entre escuela media y nivel superior. -Planificación de encuentros con estudiantes de escuela media, tanto en el ámbito de la Universidad como en escuelas de toda la provincia de Jujuy.

Leer y escribir en las disciplinas, línea cuyo punto de partida sería el sondeo de docentes universitarios interesados en participar del Programa[9];

Leer y escribir en papel y en pantallas con el diseño y realización de capacitaciones sobre alfabetización digital tanto a docentes como a estudiantes[10].

Finalmente y, sobre la base del trabajo previo de indagaciones y definiciones, PROLEA fijó una serie de objetivos que fueron los siguientes: fortalecer el acceso, la inclusión y permanencia de las y los estudiantes; incidir favorablemente en su rendimiento académico; poner en valor y documentar las propuestas de cátedra que desde hace tiempo llevan a cabo colegas docentes y articular y vincular los niveles medio y superior

Dificultades de lectura y escritura: un diagnóstico desde la mirada docente

La tarea docente cobra un papel central en la formación de las prácticas letradas y, en este marco, el Programa de Lectura y Escritura Académica realizó un sondeo entre profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales que permitió visibilizar la urgencia y pertinencia de sostener el proyecto germinal. Estos datos relevaron la centralidad que posee la enseñanza de los géneros académicos como ensayos, informes, reseñas y parciales, presentes en todas las carreras y a lo largo de los distintos años de cursada.

Sin embargo, las mayores dificultades identificadas: la interpretación de consignas, la construcción de argumentaciones y explicaciones, y la comprensión de textos teóricos, señalan la necesidad de un trabajo sistemático y sostenido. Este panorama se complejiza si consideramos que la mitad de los docentes encuestados declara que no ha recibido formación específica sobre lectura y escritura, aunque sí un importante número ha generado propuestas áulicas. Se observa el interés genuino por mejorar las prácticas de enseñanza, pero también revela una carencia estructural cuya complejidad se asienta en la responsabilidad institucional compartida.

En este sentido es fundamental reconocer que las dificultades en lectura y escritura no pueden atribuirse únicamente a los estudiantes, sino a múltiples agentes, tal como enuncian los colegas. Involucra, como ya hemos advertido, a distintos sectores institucionales. De ello dan cuenta las voces de profesoras y profesores encuestados (Figura 2):

9 En esta línea también se planeó realizar: -Reuniones periódicas con lxs docentes interesados; capacitaciones específicas con especialistas en lectura y escritura en las disciplinas. -Organización de charlas sobre el rol del docente en la enseñanza de habilidades de lectura y escritura académica en las disciplinas. -Producción de bibliografía sobre temas específicos. -Generación de un repositorio sobre lectura y escritura en las disciplinas. -Organización de equipos de investigación sobre estos temas.

10 Esta línea proponía, además, -Trabajar sobre los aspectos más importantes de la transición papel/pantalla y las recomendaciones para un uso reflexivo, ético, crítico y creativo de las tecnologías y nociones. -Capacitaciones sobre ciudadanía digital, funciones avanzadas para la automatización de las tareas escolares, seguridad en redes sociales y dispositivos, aplicaciones de Inteligencia Artificial en educación, uso de distintas aplicaciones en el celular. -Diseño y realización de un relevamiento para conocer el perfil tecnológico y digital de los estudiantes.

Figura 2: Datos clave sobre dificultades en la práctica de lectura y escritura académica.

Problemáticas advertidas	Datos y descripciones
Géneros escritos más solicitados	Ensayos, informes, reseñas y parciales aparecen en todas las carreras y en todos los años de cursada como los principales géneros académicos requeridos.
Principales dificultades de los estudiantes	a) Interpretación de las consignas b) Construcción de argumentaciones y explicaciones c) Comprensión de textos teóricos
Formación docente en alfabetización	Aproximadamente el 50% de los docentes encuestados no ha recibido formación específica en alfabetización académica. - El 40% sí ha realizado experiencias áulicas afines desde extensión.
Causas de las dificultades	Los docentes señalan como causas principales: La falta de formación o acompañamiento o apoyo institucional y la falta de recursos.

Fuente: Elaboración propia (2025)

A partir de las respuestas que dieron los docentes, se puede afirmar que existe una percepción compartida de que las dificultades en lectura y escritura muestran una falta de formación profesional y acompañamiento institucional, pero también de las carencias propias de los estudiantes.

Si hay un factor que se destaca y se reitera en el tiempo, como un eco que atraviesa décadas de reclamos, es que los estudiantes no poseen práctica en lectura y hábitos sostenidos para el estudio. Una observación que realizaron los docentes es que los estudiantes carecen de lógica científica básica para abordar textos universitarios o no encuentran motivación para sumergirse en esta tarea.

Por supuesto, la falta de interés no es la única limitación, también se señalan problemas de atención, concentración y constancia lectora. Sin dudas, hay una brecha entre las exigencias o expectativas de los profesores de la universidad y los hábitos de los estudiantes; pero también cabría problematizar si esas expectativas se condicen con el trayecto del cursado y si esas exigencias se plantean al inicio, durante o hacia el final de la carrera.

Por otra parte, los docentes miran con atención las responsabilidades de la institución y del sistema educativo en general. Señalan la falta de articulación entre cátedras y la ausencia de un equipo o personal especializado en alfabetización académica que pueda acompañar, asesorar y orientar las prácticas de lectura y escritura. También se mencionan los desfasajes que existen entre el nivel secundario y superior, que denotan la insuficiencia lectora y escritora de los estudiantes. Queda claro que los docentes de nivel superior miran hacia el pasado, hacia las trayectorias previas, hacia el nivel educativo anterior: la escuela media, señalando que allí se encuentran los factores que explican el abismo que los estudiantes deben superar en la universidad (Figura 3).

Figura 3: Factores que inciden en el déficit de lectura y escritura en la universidad. Datos de encuesta realizada a docentes de la FHYCS-UNJU.

Categoría	Observaciones
Déficit en la formación previa	Los estudiantes no han desarrollado la capacidad de lectura y escritura en su formación previa.
Carencia de hábitos de lectura	Poca lectura de base en la secundaria y en la vida cotidiana.
Bases débiles	Mala base general en lectura y escritura.
Comprensión superficial en niveles previos	La comprensión de textos en la primaria y secundaria suele ser superficial, y eso se traslada a la universidad.
Ausencia de lectura de textos expositivos	Los textos expositivos-explicativos no son comunes en la escuela media, limitando la comprensión de este tipo de textos en la facultad.

Fuente: Elaboración propia (2025)

Los factores problematizados por los docentes de cátedras fueron tenidos en cuenta pues el Programa organizó talleres sobre optimización de tiempos y estrategias de estudio, características estructurales y discursivas del género parcial, interpretación de consignas y lectura, escritura y oralización de textos expositivos, explicativos y argumentativos. Además, se desarrollaron otros talleres que, desde la alfabetización digital, abordaron problemáticas de lectura y escritura como, por ejemplo, sobre Licencias CC y Wikimedia y herramientas para el manejo de Google, entre otros.

Una acción para acortar la brecha: Talleres en escuelas secundarias

Tal como dijimos en párrafos anteriores, muchos de nuestros docentes refirieron que los problemas de lectura y escritura en estudiantes universitarios están directamente relacionados con los modos de enseñar en la escuela secundaria y la escasa articulación entre los niveles medio y superior. Como respuesta a estas voces, el Programa planificó y puso en marcha una serie de talleres destinados a estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria.

A través de los mismos buscamos ofrecer a los estudiantes un breve panorama sobre las diferencias de leer y escribir en la universidad y en la escuela secundaria; reflexionar sobre el rol central de la lectura y la escritura para ingresar, permanecer y egresar de los estudios superiores; realizar actividades prácticas que lleven a la reflexión y apropiación de conocimientos sobre el perfil de estudiantes universitarios y establecer vinculaciones entre la universidad y la escuela secundaria.

Estos encuentros nos permitieron recoger las voces de las y los estudiantes, a través de una encuesta que aplicamos y que apuntaba a dos aspectos: -Las imágenes, conocimientos y expectativas en relación a la vida universitaria en general, -Los intereses de los estudiantes en relación a la lectura y escritura en particular.

Como algunos estábamos medio asustados, el taller nos ayudó a superar ese miedo

En relación al primero de los aspectos, los estudiantes respondieron que el taller los ayudó a disipar miedos y estigmas con respecto a la universidad, razón por la cual valoraron como útil la experiencia de articulación. Algunos se mostraron sorprendidos de que los profesores de la universidad pudieran explicar los temas tratados con un vocabulario accesible a estudiantes de la escuela secundaria y también que pudieran combinar un lenguaje profesional, formal y con tecnicismo, sin restar claridad expositiva a los desarrollos. Otros prestaron atención a las diversas estrategias utilizadas para guiar la comprensión, por ejemplo, el manejo de lo corporal y la apoyatura con imágenes, como si eso fuera inusual en la docencia universitaria:

> "Utilizaron un lenguaje entendible para todos" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).
>
> "Utilizaron un lenguaje adecuado pero al mismo tiempo muy específico como para que nosotros podamos comprender de manera óptima los contenidos" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).
>
> "Fueron muy claros al exponer, de manera ordenada y utilizaban muchas estrategias para explicar el tema (como gestos, ejemplos, imágenes, etc.)" (Estudiante, Colegio Secundario N°3 "San José", 2022).
>
> "Usaron un estilo bastante didáctico y usaron un buen lenguaje para alumnos de secundaria" (Estudiante, Colegio Antonio María Gianelli, 2022).

Estas devoluciones son importantes por cuanto contrarrestan las imágenes que los estudiantes suelen tener del mundo universitario y sus docentes: un espacio de aprendizaje más bien solitario en el que los profesores los dejarán solos y enseñarán a su ritmo, porque son las nuevas reglas y deben conocerlas: "no te avisan cuándo borran el pizarrón, aunque todavía no lo hayas copiado..., te tenés que dar cuenta cuando habla el profesor lo importante y ellos no te lo dicen, siguen, pero vos te tenés que dar cuenta" (Zimmerman et al. 2008, p. 48). Esta mirada sobre los docentes va, incluso, más allá de la relación enseñanza-aprendizaje porque hay un interés por saber cómo serán tratados, por conocer "las formas de la universidad", como dice un estudiante. Por eso valoran que el taller los haya acercado a las formas específicas de interacción y comunicación que se dan en el nuevo ámbito, a los modos de relación institucional y a los nuevos registros discursivos académicos que deberán comprender.

Si los estudiantes ponderaron estos acercamientos es porque la universidad suele percibirse como un lugar difícil, lejano y distante en el que hay pocas posibilidades para que un profesor los identifique con nombres y apellidos. Cuando en los talleres les preguntamos qué es para ellos la universidad y qué imagen tienen de esta institución, varios comentan que es un lugar en el que todo será más rápido, difícil y menos enfocado en ellos como estudiantes individuales; que serán uno de muchos, el estudio dependerá del esfuerzo propio y que ya no tendrán el preceptor o profesor guía como en la secundaria. En estos comentarios se advierte que los estudian-

tes tienen algún conocimiento de los cambios que se producirán en el pasaje de un nivel a otro; sin embargo, no tienen un conocimiento pleno, ni tampoco precisiones acerca de cuáles y cómo serán. En esto reside el miedo que, según ellos mismos dicen, el taller los ayudó a procesar:

> "Sacó los estigmas que tenía sobre lo que es la universidad" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).
>
> "Como algunos estábamos medio asustados creo que nos ayudó a superar ese miedo" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).
>
> "Me va a ayudar a ya no tener tanto miedo de ir por primera vez a la universidad" (Estudiante, Colegio Secundario N°3 "San José", 2022).
>
> "Me gustó el hecho de que nos hayan hecho perder el miedo a ciertas cosas" (Estudiante, Colegio Antonio María Gianelli, 2022).
>
> "Muy pronto estaremos en la facultad, la mayoría, y como algunos estábamos medio asustados (el taller) nos ayudó a superar ese miedo" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).

Las imágenes negativas y un tanto distorsionadas del ámbito universitario no son solo una percepción o creencia personal de los estudiantes, sino que forman parte de viejos discursos familiares y escolares que se reproducen, a través de los padres y profesores, y van destinados, fundamentalmente, a quienes están prontos a egresar. Así, la relación con el miedo se construye, crece y naturaliza en ellos porque, en la mayoría de los casos, el único contacto con la universidad ocurre a través de los discursos ajenos de personas con amplia legitimidad dentro de los círculos íntimos, familiares y/o escolares. En este sentido, el taller los puso en contacto con docentes, estudiantes y textos que efectivamente forman parte del mundo universitario cuestión que, en palabras de los estudiantes, se percibe como "real":

> "Nos explicaron la realidad de la universidad" (Estudiante, Colegio Antonio María Gianelli, 2022).
>
> "Me ayudó a comprender mejor la realidad de una universidad" (Estudiante, Colegio San Agustín, 2024).
>
> "Me pareció útil ya que necesitábamos que nos expliquen cómo es la universidad realmente" (Estudiante, Colegio Secundario N°3 "San José", 2022).
>
> "Va a ayudar a los chicos a tener una visión más real" (Estudiante, Colegio Secundario N°3 "San José", 2022).

El taller, entonces, tuvo una incidencia positiva para, al menos, relativizar las representaciones de la universidad como espacio inaccesible y al que hay que tenerle miedo. Les dio a los estudiantes la posibilidad de ampliar la mirada sobre la institución, repensar las imágenes construidas por los discursos ajenos y resignificarlas, incluyendo como insumo, la propia experiencia. Esto podría habilitar la construcción de un relato distinto sobre el futuro transitar

universitario, humanamente más accesible, aunque no por eso menos exigente en lo académico, porque ellos mismos reconocen que será "pesado" pero no imposible. Sus palabras son del siguiente tenor: "lo más pesado del mundo" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022); o como declara otro alumno: "nos desvivimos para estudiar" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022)

Todas estas percepciones y representaciones que venimos mencionando están íntimamente relacionadas con otro aspecto que hace a la vida universitaria: el desconocimiento total de la misma, la nula referencia, la ajenidad: "Nadie me había explicado cómo iba a ser la universidad" (Estudiante, Colegio Secundario N°3 "San José", 2022) y a esta voz se suman otras, no tan rotundas, pero sí en la misma línea:

> "Conocemos muy poco o nada sobre la educación universitaria" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).
>
> "Nos explicaron cosas que creo la mayoría no tenía conocimiento" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).
>
> "Explicaron muchas cosas acerca de la universidad que no sabía o no tenía del todo claras" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).

Nadie me había explicado cómo iba a ser la universidad

Superar el desconocimiento es otra de las variables que podemos leer como utilidades del taller en cuanto a la vida universitaria en general. Resulta sorprendente que en un contexto de masivización de la información en redes, tan consumidas por los jóvenes, la universidad sea para ellos un territorio desconocido. Sorprende también que no forme parte de sus búsquedas personales, cuando están tan cerca de habitarlo[11]. Decimos esto porque del total de estudiantes encuestados[12], el 90% respondió que tenía pensado continuar sus estudios en niveles terciarios o universitarios y la mayoría ya sabía la carrera a seguir o estaba en proceso de definirla. Sin embargo, se advierte en sus repuestas una percepción del tiempo más subjetivo que objetivo, pues hablan de "el futuro" o "el día de mañana", como si el paso de la secundaria a los estudios superiores formara parte de un horizonte lejano.

> "Me pareció útil ya que es algo que es necesario para nuestro estudio en el día de mañana" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).
>
> "Me pareció muy útil la explicación de lo que nos espera para nuestro futuro en la Universidad" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).

Esta temporalidad extendida sugiere que los cambios que se avecinan aún no fueron incor-

11 Solo en unos pocos casos los estudiantes hicieron mención a la preparación en cursillos de ingreso para el ingreso a la universidad o a charlas familiares sobre el tema.

12 El número total de encuestas es 228 y corresponde a muestras tomadas durante los años 2022, 2023 y 2024 en colegios secundarios públicos y privados radicados en distintas localidades de la provincia de Jujuy: San Salvador, San Pedro, El Carmen, Monterrico, Perico, Palpalá, Humahuaca.

porados, al menos simbólicamente, en el horizonte de expectativas de los estudiantes y es probable que la percepción errónea de las distancias temporales sea una de las razones por las que el ingreso, muchas veces, se vive como un shock. Aun así, en esas citas los estudiantes mencionan los estudios universitarios como parte de "su futuro". Hay otras en cambio en las que este anclaje no está, es decir, no hay una relación necesaria entre futuro y estudios superiores; ese "futuro" es cada vez más impreciso "el futuro/ un futuro" y la temporalidad aún más abstracta:

> "Me pareció útil porque nos brinda herramientas para el futuro" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).
>
> "Puedo prepararme para el futuro" (Estudiante, Escuela Agrotécnica N°3, 2023)
>
> "Fue algo que me puede servir en un futuro" (Estudiante, Colegio Privado San Agustín, 2024).

En contraposición, hay otros estudiantes que pueden precisar temporalmente el futuro y nombrarlo con mayor claridad y objetividad, porque lo perciben cercano e inminente:

> "Fue útil porque nos explica algo que nos servirá para el año que viene" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).
>
> "Me pareció muy útil ya que nos hicieron ver lo que nos espera para el año" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).
>
> "Los datos me van a servir mucho cuando entre a la facultad el año que viene" (Estudiante, Colegio Secundario N°3 "San José", 2022).

Estos contrastes permiten ver que no todos los estudiantes construyen el tiempo futuro del mismo modo pues, si bien queda claro que para todos llegará en algún momento la despedida de la escuela secundaria, algunos la vivencian muy próxima al presente y otros, en cambio, más cercana al futuro porvenir. Más allá de esto, pensamos que el taller fue un factor de incidencia para procesar la distancia entre tiempo objetivo y subjetivo porque significó una presencia efectiva, un contacto real, diálogos e intercambios cara a cara. Ellos mismos reconocen, en citas anteriores, el pasaje del desconocimiento total o las dudas acerca de la universidad, a un conocimiento de datos o herramientas para el estudio; en otras citas hablan de distintos "tips" que resultaron valiosos a modo de conocimientos introductorios[13] y, parte de estos, fueron informaciones sobre la vida universitaria en general -el manejo del tiempo, los múltiples escenarios, la cantidad de horas habituales de una clase- explicadas a través de la experiencia de un (personaje) ingresante, en su primer día de clases. Estos datos objetivos colaboraron, en parte, a superar el desconocimiento que mencionamos páginas atrás:

---

13 Algunas expresiones que se registran en las encuestas realizadas son: "Los tips q dieron, estoy seguro q me serán útil cuando ingrese a la facultad". "Nos dan tips y consejos para poder entrar en un nuevo ámbito escolar". "Nos enseñaron tips que podemos utilizar, fue más como una introducción a la vida universitaria".

> "Ahora estoy un poco más informada sobre el tema" (Estudiante, Colegio Privado San Agustín, 2024).
>
> "Llegar a la universidad u otra carrera con algo de información" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).
>
> "Tengo más conocimiento" (Estudiante, Colegio Antonio María Gianelli, 2022).
>
> "Me ayudaron a tener una idea de lo que me espera en la facultad" (Estudiante, Colegio Secundario N°3 "San José", 2022).
>
> "Me resultó útil para poder estar informada más o menos de mis nuevas responsabilidades" (Estudiante, Colegio Secundario N°3 "San José", 2022).

Las dos últimas citas permiten retomar el tema de la relación especial con la temporalidad que tienen los estudiantes, porque señalan al futuro: "lo que me espera", "nuevas responsabilidades". Si la ponemos en diálogo con la desinformación sobre la vida universitaria y los miedos que la universidad les causa, se pueden hacer varias lecturas. La primera es que los miedos estarían relacionados con el desconocimiento porque, ante lo desconocido, en cualquier orden de la vida, se activan incertidumbres, inseguridades y la construcción de imágenes que no necesariamente se acercan a una realidad más o menos objetiva. Así, el futuro se percibe como una amenaza y prefieren postergarlo.

La otra lectura tiene que ver con la mención a las "nuevas responsabilidades": los estudiantes no están preparados para asumirlas, no quieren hacerlo o suponen que no es una responsabilidad de ellos buscar, conocer, consultar cómo es la universidad, sino que se trata de una tarea que deben llevar a cabo los adultos y las instituciones: padres, tutores, preceptores, profesores, escuela, facultades, etc. Hay en esto una sensación o deseo de que la adolescencia se prolongue el mayor tiempo posible porque las reglas de la universidad están pensadas para jóvenes y adultos con cierto grado de autonomía. Así, el futuro sigue siendo una amenaza pues implicará un salto cuantitativo y cualitativo en sus vidas, una obligación a crecer rápidamente. Por otra parte, hay un discurso generalizado sobre que "los jóvenes son el futuro", una idea que abruma, homogeniza la categoría joven y naturaliza su relación decisiva con el futuro, a modo de promesa. Sobre esto dice Bordieu (1990) que la noción de juventud se construye socialmente, que no hay una correspondencia exacta entre edad biológica y edad social y que las divisiones etarias son arbitrarias:

> La edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra el hecho de que hablar de los jóvenes como una unidad social, de un grupo constituido que posee intereses comunes y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente. Al menos habría que analizar las diferencias entre *las* juventudes. Las clasificaciones etarias vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un *orden* en el cual cada quien debe mantenerse en el lugar que le corresponde (Bourdieu, 1990, pp. 164-165)

Teniendo en cuenta esta idea que señala que no existe una homogeneidad en la categoría "jó-

venes"[14], sino muchas posibilidades/imposibilidades, elecciones/imposiciones o formas de serlo, se hace evidente que la relación de los jóvenes con el porvenir, como promesa y nuevas responsabilidades, no es (ni será) para todos igual. Para dar un ejemplo, datos de la Dirección Provincial de Estadística y Censos de Jujuy, correspondientes al 4to. Trimestre 2024 (Provincia de Jujuy, Jujuy – Palpalá), sobre la población de 20 a 24 años -que consideramos tendría que haber terminado la escuela secundaria-, el 31,2% tiene completo este nivel y el 24, 1 % incompleto; mientras que, en la población de 25 a 29 años -edad que podría tener completo sus estudios superiores-, el 33, 8 los tiene incompletos y el 7, 4 completos. Esta última cifra crece significativamente en la franja de 30 a 39 años pues hay un 29% de encuestados con estudios superiores culminados[15].

A partir de lo comentado, nos interesa subrayar que la mayor cantidad de estudiantes encuestados valoró positivamente la actividad de vinculación entre la escuela secundaria y la universidad. También que, en relación a los miedos y el desconocimiento, el taller les brindó información concreta sobre la vida universitaria y les acercó la posibilidad de construir imágenes distintas sobre el futuro transitar en el nuevo espacio. Finalmente, pensamos que, con el contacto directo, los estudiantes se habrán quedaron pensando y cuestionando la percepción laxa sobre el tiempo y la lejanía.

Hubiese querido que se desarrolle cómo podríamos escribir más rápido

Como dijimos páginas atrás, la encuesta que ofrecimos a las y los estudiantes al finalizar los talleres en las escuelas secundarias, pretendía indagar sobre sus intereses en relación a la vida universitaria en general y a la lectura y escritura, en particular. Para conocer acerca de este segundo aspecto, les consultamos qué temas hubiesen querido que se desarrollen con mayor extensión y profundidad en el encuentro y, de sus respuestas, pudimos reconocer algunos de sus intereses. El primero de ellos está muy relacionado con el título que pensamos para este apartado. Se trata de la voz de uno de los estudiantes encuestados, cuya respuesta completa es la siguiente: "hubiese querido que se desarrolle cómo podríamos escribir más rápido y cómo tomar apuntes". En estas palabras se evidencia una preocupación por la administración y planificación de los tiempos de la escritura y, en la voz de otro estudiante, aparece lo mismo pero en relación a la lectura "De que si ese libro tenemos que leerlo todo en un solo día o dan tiempo para que lo termines de leer" (Estudiante, Colegio Secundario N°3 "San José", 2022). Como se podrá ver, otra vez la cuestión del tiempo forma parte de sus intereses; intuyen o conocen que los estudios superiores demandarán mayor inversión del mismo y, una de las razones, tendrá que ver con la extensión y complejidad de los textos que se ofrecen para leer y escribir, tal como

14 Algunas de las claves diferenciadoras que el autor citado señala son: las condiciones de vida, el mercado del trabajo, el tiempo disponible, la solidaridad familiar, la ayuda del Estado, entre otras, variables que, además, deben sopesarse de modos distintos entre jóvenes que solo trabajan y jóvenes que trabajan y estudian.

15 Para un panorama más completo, consultar la página de DIPEC en el siguiente enlace: https://dipec.jujuy.gob.ar/indicadores-sociales/educacion/#425-427-nivel-educativo-eph

pudimos mostrarles en los talleres[16], y es importante esta inquietud, porque la administración del tiempo, el pasaje desde la dependencia organizativa -ofrecida por el nivel medio- hacia la autogestión y autonomía que se espera en los estudios superiores, es una de las variables que tendrán que resolver en el tránsito entre niveles. En algunos momentos de los talleres pusimos el acento en esto, es decir, en que cada una y uno podrá organizar los tiempos según sus posibilidades personales, familiares, económicas y laborales; que ya no habrá timbres de recreos, horarios fijos de entrada y salida, ni preceptores que controlen sus asistencias. Varios tradujeron este conocimiento con la palabra "libertad": "vamos a tener más libertad" (Estudiante, Colegio Secundario N°3 "San José", 2022), porque valoraron positivamente la oferta heterogénea de la universidad; sin embargo, también les instaló la preocupación por cómo hacer para administrarla: "Me hubiera gustado que se centraran más en cómo estudiar y cómo organizarse con los tiempos" (Estudiante, Colegio Antonio María Gianelli, 2022), dice esta voz, lo que, en el fondo, significa conocer cómo se las van a arreglar para estudiar, leer y escribir sin las pautas precisas de tantos años de escolaridad.

En íntima relación con lo anterior, otro de los pedidos mayoritarios apuntó a las estrategias y métodos de estudio, a herramientas prácticas que les permitan ir al ritmo de las exigencias universitarias. Sus preocupaciones son efectistas y pragmáticas, buscan soluciones, nadie menciona la complejidad o dificultad de los textos, ni alude a los docentes universitarios:

> "Estrategias a la hora de estudiar" (Estudiante, Colegio Secundario N°3 "San José", 2022).
>
> "Métodos de estudio" (Estudiante, Escuela de Comercio N° 2, 2024).
>
> "Más métodos fáciles de estudio para poder agilizar los estudios universitarios" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).
>
> "Me hubiera gustado que hablara un poco más sobre los métodos de estudios" (Estudiante, Secundario de Artes Audiovisuales N° 53, 2023).
>
> "Me habría gustado que se desarrolle un poco más sobre las técnicas de estudio" (Estudiante, Secundario de Artes Audiovisuales N° 53, 2023).

La demanda de métodos, más allá de una búsqueda de herramientas, también puede interpretarse como un indicio de que no han desarrollado aún una conciencia sobre los procesos que implican leer o escribir en profundidad; que en la escuela secundaria no hubo momentos para alimentar esta conciencia o que, tanto la lectura como la escritura se asumieron como prácticas instrumentales y no como procesos. Si tenemos en cuenta los géneros y textualidades que generalmente se abordan

16 Una de las actividades que ponemos en marcha en los talleres consiste en darles a leer un apartado extraído de un manual de escuela secundaria y, sobre la misma temática, la selección de solo unas páginas de un texto teórico que circula en la universidad. Aquí surgen, inmediatamente, los comentarios de los propios estudiantes acerca de la diferencia sustancial en cuanto a la extensión que puede adquirir el desarrollo del tema en la bibliografía universitaria, como así también la complejidad del vocabulario con que se aborda, las múltiples voces que lo construyen, entre otras características.

y que, por otro lado, ellos mismos reconocieron en una actividad de taller[17], sus respuestas tienen fundamentos. Habituados al género manual en el que la información que se aporta de cada tema es escueta, lo más importante está señalado en negrita, no figuran las fuentes ni nombres de los autores y los conceptos no se problematizan dialógicamente, el esfuerzo de los estudiantes está en reconocer, memorizar y repetir. Para estas operaciones no hacen falta métodos de estudios; todo está en la página que se lee para comentar oralmente o escribir en la literalidad. Además, si se aplicara una técnica, sería muy difícil recuperar los particulares contextos de producción, la situación enunciativa, los destinatarios primigenios de las posiciones, teorías o conceptos, los propósitos, las contradicciones o discusiones, entre otros aspectos. Para que la lectura y la escritura sean asumidas como procesos es fundamental este largo y minucioso recorrido por los textos y la presencia de un estudiante que participe activamente consultando, buscando, cuestionando, leyendo más de una vez, escribiendo borradores, etc. Estas prácticas procesuales llevan tiempo y, en la universidad, no obtendrán los resultados esperados si leen o escriben para un momento puntual del tipo: leer un texto antes de un examen, subrayarlo y resumirlo rápida y mecánicamente pues, además, cada género invita y habilita distintos modos de leer para comprender y/o leer para escribir, mientras que las técnicas suelen ser de aplicabilidad general. La universidad no se lleva bien con la agilidad y facilidad que menciona uno de los estudiantes encuestados, porque es un nivel de educación superior que trabaja preparando futuros profesionales en carreras que cada una y uno escoge y a las que se dedicará, probablemente, toda la vida. Aparentemente esta circunstancia no está lo suficientemente clara e internalizada y es por eso que sus preocupaciones están en resolver el estudio, la lectura y escritura con técnicas rápidas y efectistas. No pretendemos con esto decir que las técnicas o métodos de estudio son inútiles, pero sí que, para leer y escribir, son herramientas limitadas si se utilizan como recetas infalibles.

En otras respuestas, un grupo de estudiantes sigue manifestando su preocupación por cómo estudiar en la universidad, pero lo que quieren conocer tiene aristas más claras:

> "Cómo tomar notas/apuntes" (Estudiante, Colegio Nacional N°2, 2023).
>
> "Cómo hacer apuntes y resumir" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).
>
> "Una forma para desarrollar apuntes para el estudio" (Estudiante, Escuela de Comercio N° 2, 2024).

En estas solicitudes, los estudiantes manifiestan un cambio en las formas de relacionarse con la lectura, la escritura y el estudio en el futuro universitario. Quieren conocer de qué modo van

17 Nos referimos nuevamente a la actividad citada al pie en nota anterior. En la misma, apenas les mostramos visualmente una página de manual de secundaria, y luego, un texto teórico de la universidad, rápidamente, los estudiantes reconocen al primero como el tipo de texto que manejaban en clases.

a batallar con una práctica cotidiana, casi inexistente en la escuela secundaria y típica de una clase universitaria, que excede el concepto de "técnica" porque requiere la participación personal y activa de quien escribe, en varios sentidos: escuchar atentamente, mantener la atención en largos períodos, distinguir las ideas principales de las secundarias, escoger un/as forma/s de apuntarlas y personalizar al máximo la escritura de modo que, cuando vuelva a ella, puede recuperar la mayor cantidad de información posible. En este tipo de escritura ya hay un esfuerzo personal, una construcción formal y una tarea de mediación entre lo escuchado y comprendido, es decir, un acercamiento o apropiación del conocimiento a través de la misma. Hay muchos más pedidos sobre cómo tomar notas o apuntes en una clase universitaria que los aquí consignados, porque en los talleres ubicamos la actividad como una de las características de la vida universitaria en general que contribuirá a sentirse parte de la misma e interactuar con compañeras y compañeros y como una práctica de lectura y escritura beneficiosa para ir construyendo un perfil de lector/escritor de ritmo universitario. Interpretamos estas necesidades como un indicio de futuras agencias personales; sería importante que estuviera presente en los últimos años de la escuela secundaria.

Hubiera querido que se hable más de los parciales

Una nueva dimensión de análisis que surge de las respuestas de los estudiantes se vincula, tal como anuncia el título, con los géneros de lectura y escritura propios del ámbito universitario. Algunos los mencionan en forma genérica como "los tipos de textos que más se desarrollan", "textos académicos" o "escritos de carácter académico", mientras que otros los particularizan: parciales, tesis, monografías. De estos, es el parcial el género que más se menciona cuando les consultamos qué les hubiera gustado profundizar en el taller:

> "Que se hable más de los parciales, de cómo promocionar una materia y cómo funciona el sistema en esa área" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).
>
> "Sobre los parciales, con cuánto se aprueba y demás" (Estudiante, Colegio Nuestra Señora del Huerto, 2022).
>
> "Cómo es un parcial" (Estudiante, Colegio Secundario N°3 "San José", 2022).
>
> "Hablar sobre parciales" (Estudiante, Escuela Agrotécnica N°3, 2023).

La insistencia en el parcial no es casual sino es el resultado de haber tomado contacto con el mismo en los talleres porque, gran parte de los contenidos sobre lectura y escritura en la universidad, se realizó utilizándolo como ejemplo, explicando sus características formales y discursivas. Muchos estudiantes conocían el género por comentarios de amigos o personas cercanas y tenían idea del lugar preponderante que ocupa en las evaluaciones, sin embargo, nunca habían tenido un ejemplo concreto que sí tuvieron en el encuentro de taller, donde tomaron contacto con parciales, consignas y respuestas reales producidas por estudiantes de la facultad. Leer esas escrituras, reconocer su estructura, criticar la claridad o confusión, prestar atención a las estrategias discursivas, entre otras actividades propuestas, fueron clave para generar en ellos un interés por conocer más sobre el género. Es cierto que en algunos casos el interés va acompaña-

do de un propósito efectista y pragmático como “aprobar” o “promocionar” pero podemos entenderlo como una inquietud legítima para intentar una permanencia exitosa, aunque también, es una lógica instalada en la escuela secundaria que se prolonga en los estudiantes ingresantes. La conciencia de que se lee y se escribe para aprender suele tardar en llegar, por eso, en el desarrollo de los talleres, la idea circuló todo el tiempo. Por otra parte, en los ejercicios ofrecidos, los estudiantes fueron lectores activos y críticos, se enfrentaron a escrituras ajenas concretas y, a través de ellas, se proyectaron como autores de parciales universitarios, imaginaron identidades personales satisfactorias y prestaron atención a otras con las que no querrían identificarse. Este es otro aspecto de la escritura en el que se insistió en los talleres, es decir, en la relación entre escritura e identidad. En una de las actividades, por ejemplo, les propusimos asumir el rol de docentes en la lectura de distintas respuestas a una consigna de parcial y acompañamos la tarea con unas preguntas retóricas y una frase que los impactó: ¿Puedes adivinar quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Estudié o no estudié para el examen? Con sólo leer tu parcial puedo decirte qué clase de estudiante sos.

Sabemos que unas horas de taller son insuficientes para enseñar a leer y escribir como se hace en los estudios superiores. Esto es algo que tuvimos en claro quienes pusimos en marcha la propuesta y por eso no formó parte de los objetivos. Sí pretendíamos abrir una puerta para el conocimiento y la reflexión de la importancia concreta de la lectura y la escritura, el carácter epistémico y situado, la construcción de identidades lectoras y escritoras, las diferencias en la concepción y abordaje de las mismas entre los niveles, y la toma de conciencia de una necesidad de agencias personales e institucionales para colaborar en las “zonas de pasaje” (Bombini & Urus, 2023) porque la lectura y escritura son prácticas trasversales a todas las materias y las disciplinas.

A modo de cierre

PROLEA es una acción concreta para promover una política educativa que active el ejercicio del derecho a la educación, en tanto la lectura y la escritura son una de las variables que permiten el acceso, inclusión y permanencia de las y los estudiantes en los estudios superiores. Es, además, un tipo de propuesta que suscita una comprensión más situada de la problemática ya que muestra que el conocimiento, dominio o dificultades de las prácticas de lectura y escritura son, muchas veces, el reflejo de desigualdades estructurales, brechas tecnológicas y/o transformaciones culturales aceleradas por la pandemia y por la irrupción de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, el Programa funcionó como un puente de acercamiento y diálogo con la escuela secundaria, a partir de talleres específicos, y a instancias de haber escuchado lo que los docentes de nuestra Facultad dijeron: una ausencia de acciones de vinculación y la necesidad de promoverlas. En esos encuentros pudimos escuchar a los estudiantes que cursan su último año de escuela secundaria, conocer sus temores y necesidades y también advertir que, si bien hay preocupación por lo que les deparará la educación superior, esta se percibe en un futuro impreciso o lejano. Entendemos que los talleres incidieron en este punto, es decir, les mostramos que falta poco y que es necesario prepararse para evitar (o minimizar) el *shock.*

En sentido similar aconteció con las prácticas de lectura y escritura, porque pudieron tomar contacto con textos propiamente académicos y advertir la distancia con los que ellos leen y escriben en la escuela secundaria. Así, los resultados alcanzados hasta el momento, muestran que los talleres han contribuido a disminuir la distancia simbólica entre ambos niveles, permitiendo a los potenciales futuros ingresantes, elaborar representaciones más realistas y accesibles sobre la vida universitaria, sin que ello signifique desconocer las complejidades que los estudios superiores plantean, en general, y en relación a la lectura y escritura de géneros académicos, en particular.

Por otra parte, el trabajo interno con docentes de la Facultad ha puesto de relieve la urgencia de fortalecer la formación en alfabetización académica, promover la investigación sobre las propias prácticas y consolidar una cultura institucional que valore la lectura y la escritura como ejes de la formación superior.

De cara al futuro, entendemos que sería importante darle continuidad al Programa manteniendo sus líneas de acción fundamentales, pero también, ampliando su alcance. Convocar a nuevas áreas institucionales, involucrar a más docentes y estudiantes, abrir espacios de formación, profundizar en las implicancias entre lectura, escritura y prácticas digitales, ahondar en la relación entre alfabetización académica y digital y las desigualdades educativas y sociales, entre otros. En tiempos en que las tecnologías generativas reconfiguran las formas de aprender y comunicar, las universidades están llamadas a reafirmar su compromiso con una alfabetización crítica, reflexiva y humanizadora.

A modo de cierre queremos decir que evaluamos positivamente la puesta en marcha del Programa pero, también, que es necesario contar con más recursos humanos y económicos para que las acciones tengan continuidad, se sostengan en el tiempo y los ambiciosos objetivos planteados en los inicios, se cumplan enteramente.

Bibliografía

Navarro, F. (Ed.) (2021). *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes*. Universidad de Chile.

Borioli, G. (Dir. y Comp.) (2022). *El oficio de ser estudiante. Aprender en la universidad. Col. Discursos y saberes. Vol.5.* Universidad Provincial de Córdoba.

Aguirre, F; Melo, M.E.; Risolo, J. & Spalla, S. (s.f.). *El oficio de estudiante. Módulo II: Información Institucional.* Instituto Dr. Alexis Carrel.

Albarello, F. (Edit.) (2022). *Mutaciones. Hábitos de información y estudio de jóvenes en universidades argentinas.* (1 ed.) UNR Editora.

Aramayo, A.; Lopez, A.; Díaz, R. & Astorga, F. (2020). Acompañar las prácticas educativas virtuales en tiempos de pandemia. Una bitácora del trabajo de UNJu Virtual. En Bergesio, L. y Perassi, L. (Coords.) *La pandemia en/desde Jujuy: reflexiones situadas.* Tiraxi Ediciones.

Bass, R. (1999). The Scholarship of Teaching: What's the Problem?. En Inventio. Febrero 1999. Vol. 1. N° 1. https://sotl.gmu.edu/wp-content/uploads/2019/03/Bass-SOTL-article-1998.pdf

Bazerman, Ch. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (Coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades.* Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Bombini, G. & Labeur, P. (Coords.) (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Biblos.

Bombini, G. & Urus M. (2023). "Zonas de pasaje" y literacidades en la educación superior. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 16 (8). 10 - 28.

Bordieu, P. (1990). La "juventud" no es más que una palabra, en *Sociología y cultura*. Grijalbo/CONACULTA.

Bordieu, P. & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social.* S.XXI.

Carlino, P. (2001). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura.* Año 23, Nº 1. 1-10.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (57), 2013, 355-381.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.

Cieza, F.; Cuva, C.; Rivas, R.; Altea, L.; Garzón, S.; Mamani, C. & Villarroel, V. (2020). La Universidad como espacio de reflexión ante la pandemia y el distanciamiento físico. En Bergesio, L. y Perassi, L. (Coords.) *La pandemia en/desde Jujuy: reflexiones situadas.* Tiraxi Ediciones. https://www.fhycs.unju.edu.ar/documents/publicaciones/tiraxiediciones/Pensando%20la%20pandemia%20en-desde%20Jujuy.%20Reflexiones%20situadas.%20.pdf

Fernández, G. & Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencias las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, *Revista Latinoamericana de Lectura.* Vol. 31, Núm. 3, 6-19.

Kaliman, R. (2023). El remiso amperímetro de la desigualdad. Propuestas para la investigación sobre inclusión socioeducativa. Ponencia leída en el *Pre Congreso Argentino de Ciencias Sociales - CODESOC "40 años de democracia argentina".* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy

Li, R.; Che Hassan, N. & Saharuddin, N. (2023) College Student's Academic Help-Seeking

Behavior: A Systematic Literature Review. Behav Sci (Basel). 2023 Jul 31;13(8):637. https://doi.org/10.3390/bs13080637

Natale, L. & Stagnaro, D. (Coords.) (2017). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión del nivel superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *RIA: Revista Iberoamericana de Argumentación.* N° 20. 7-29.

Tecchi, R. (2020). Prólogo. En Bergesio, L. & Perassi, L. (Coords.) *La pandemia en/desde Jujuy: reflexiones situadas.* Tiraxi Ediciones. https://www.fhycs.unju.edu.ar/documents/publicaciones/tiraxiediciones/Pensando%20la%20pandemia%20en-desde%20Jujuy.%20Reflexiones%20situadas.%20.pdf

Vain, P. (2018). Inclusión y ciudadanía universitaria. En Vain, P. & Loss, A. (Orgs.) *Ensino Superior e inclusão.* Editora CRV.

Zimmerman, M., Di Benedeto, S. & Diment, E. (2008). No te avisan cuando borran el pizarrón. *Revista Summa psicológica UST.* Vol. 5, Núm. 1, 45-51. https://doi.org/10.18774/448x.2008.5.220

Talleres de CEILEA: imaginarios de estudiantes de nivel medio respecto a la universidad y su funcionamiento

Belinda Carolina Mamani y Cecilia Inés Rocabado

Introducción

El presente trabajo busca relevar y difundir las voces de los estudiantes de nivel secundario a partir de interrogantes planteados en los talleres realizados por el Centro de Estudios e Investigación en Lectura y Escritura Académica (CEILEA), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Se identifican, a partir de un corpus acotado, imaginarios sobre la idea de universidad y maneras de funcionamiento institucional e ideas respecto a la vida universitaria.

El artículo analiza de manera cualitativa las respuestas brindadas por estudiantes de nivel secundario de la provincia de Jujuy, durante los periodos 2023-2024. En este punto, aclaramos que no tomamos la totalidad de las respuestas de los talleres para nuestro trabajo, solamente aquellos donde participamos como talleristas del equipo mencionado.

Los datos nos permiten, por un lado, sistematizar lo acontecido en los talleres, dándole voz al estudiantado y enriqueciendo la experiencia. En segundo lugar, brinda la posibilidad de concebir a la universidad como una institución dinámica que está en constante actividad, tejiendo lazos y creando vínculos con la sociedad circundante. Al respecto, en escenarios de "profunda desigualdad" como los que habitamos, "el ingreso a la universidad pública se constituye en un espacio fundamental de problematización" (Figari & Dellatore, 2004, p. 41). La apuesta por la realización de talleres con el nivel medio, por lo tanto, marca una propuesta de extensión concreta y de intervención importante. A la vez, fortalece el trabajo investigativo y las acciones de quienes formamos parte del equipo del CEILEA.

La Universidad Pública Argentina emerge, de este modo, como una institución de propuestas diversas, de constante desafío y abocada a la comunidad, en relación directa con lo que ocurre en las otras aulas. No funciona como una organización definitiva sino que "los actores sociales realizan sus reflexiones para construirla y reconstruirla en un proceso de permanente ebullición" (Murcia Peña, 2009, p. 236). Transformaciones que son situadas en los contextos sociales, políticos, culturales e históricos del presente y que atañen a los distintos aspectos que dinamizan la vida de la mencionada institución educativa.

De este modo, trazar puentes con los imaginarios y lo acontecido propiamente en la universidad, posibilita no sólo la visibilización de lo que piensan y sienten los estudiantes de nivel medio, sino también indagar acerca de la necesidad de la articulación entre los distintos niveles del sistema educativo argentino en el contexto actual. La universidad se erige como una pieza clave cuyo rol trasciende la mera transmisión de saberes. Su carácter central radica en ser la principal comunidad discursiva donde los estudiantes comparten modos específicos de leer, escribir, argumentar e investigar que definen el conocimiento superior, donde irán forjando su

"oficio de ser estudiante universitario" (Vélez, 2005, p.5). Otros aprendizajes diferentes de los académicos e institucionales, se van configurando: aprender a vivir en una ciudad diferente en algunos casos, aprender a convivir con nuevos compañeros, las situaciones sociales, económicas, familiares son factores que influyen, en muchos casos decisivamente, en la posibilidad de continuar los estudios universitarios; "en el ingreso a la universidad se ponen de manifiesto las diferentes trayectorias" (Ortega, 2000, p. 15). Nuestro objetivo entonces es visibilizar, en los análisis de las respuestas de las y los estudiantes, imaginarios sobre la universidad, enmarcados en los aportes significativos de la realización de talleres en el último año del nivel medio.

Los talleres de CEILEA

Desde el año 2022, el CEILEA realiza un trabajo sostenido de vinculación con la comunidad jujeña, a partir del desarrollo de talleres. En este caso los abordados corresponden al nivel medio. Esta actividad es llevada a cabo por docentes, investigadores y estudiantes del mencionado centro, que forma parte del Instituto de Formación e Investigación en Lenguas (INFIL), en el marco del Programa de Lectura y Escritura Académica (PROLEA- Res. FH N° D- 690/22). Los talleres se organizan con integrantes de CEILEA pero también con miembros de otros estamentos de la universidad como la Secretaría de Extensión de la FHyCs, el Área de Ambientación y Orientación Estudiantil y la Subsecretaría de Educación y TIC, por lo que la propuesta se enriquece y brinda aportes de distintas áreas.

CEILEA está compuesto por estudiantes avanzados y profesionales que provienen de distintas disciplinas: Letras, Comunicación Social, Filosofía, Ciencias de la Educación, Informática, entre otras. Esta característica claramente contribuye a la diversidad, amplitud y variedad de criterios que se ponen al servicio del proyecto común. De este modo, en los talleres se comparten contenidos que sitúan al estudiantado secundario en el ámbito superior a partir de actividades de lectura y escritura académica. Ello se complementa con los aportes de Ciudadanía Digital e Inteligencia Artificial a cargo de especialistas del equipo. Finalmente, el contacto con el área de Tutorías permite brindar un mapeo general de la oferta educativa de la UNJu. Todo ello diversifica la propuesta pero también abre el abanico a la multiplicidad de posibilidades brindadas por el estamento universitario.

Con la integración de otras áreas de la universidad como las mencionadas se trabaja de manera colectiva en bloques definidos y elaborados previamente en los equipos. Al respecto el equipo CEILEA realiza reuniones periódicamente, antes y después de los talleres, para revisar las propuestas y adecuarlas en el caso de ser necesario. Asimismo, la oferta de talleres se hace a nivel provincial, en instituciones de distinta gestión (privada y pública), por lo que los ajustes suelen ser requeridos.

La convocatoria a los talleres se realiza por medios virtuales en las páginas oficiales de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y en medios locales. Se motorizan acciones concretas en la labor de promoción y difusión de la vida universitaria, con llegada a diferentes localidades de nuestra provincia: San Salvador de Jujuy, Perico, Monterrico, El Carmen y Humahuaca, hasta ahora. Es pertinente en este punto señalar que luego del ofrecimiento de la

propuesta, que como señalamos se da de manera pública, son los docentes y los equipos directivos de las instituciones escolares secundarias quienes se ponen en contacto con el CEILEA para concretar los encuentros presenciales posteriores. Antes de la presencialidad, se realizan reuniones previas con los miembros de las instituciones interesadas para explicar modalidad y solicitudes del equipo y para intercambiar apreciaciones generales acerca de la institución educativa y el desarrollo del taller. Estas reuniones afianzan el compromiso de los interesados pero también nos permiten conocer características generales de la población estudiantil y de la institución a la que asistiremos. Las gestiones de las instituciones que nos recibirán y de las autoridades del equipo CEILEA, resultan fundamentales en este punto, pues aspectos como la movilidad de los miembros del equipo y los recursos del establecimiento entre otros, se contemplan con anterioridad.

Los talleres, como destacamos, forman parte de una política educativa concreta, y fueron realizados a lo largo de los años 2022, 2023 y 2024, por distintos equipos del CEILEA. Para nuestro trabajo tomaremos tres talleres, en los que participamos como talleristas. Al respecto, es necesario aclarar, que el equipo CEILEA, encabezado por las responsables del proyecto, va rotando en las instituciones. Esto implica que solamente las coordinadoras generales están presentes en todos los talleres, el resto del equipo va cambiando. Esta modalidad favorece un trabajo más organizado y más rico, en tanto como equipo, realizamos intercambios y vivencias distintas. Además, en los talleres donde cumplimos el rol de talleristas, propiciamos un acercamiento concreto con el estudiantado jujeño, no solo a partir de las propuestas pedagógicas, sino también del propio encuentro humano.

La denominación general del Taller es "¿Te avisan cuando borran el pizarrón? Leer y escribir en la Universidad. Vinculaciones entre el nivel medio y el universitario". La primera parte de este título se refiere alusivamente a la investigación de Zimmerman, Di Benedetto y Diment (2008), que en su trabajo comentan algunos de los resultados que surgen de un Programa de investigación iniciado en el año 2004 en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). Dicho programa se viene implementando desde el año 1995 en un curso de admisión, y es necesaria su aprobación para poder ingresar. La investigación indaga sobre las representaciones de los aspirantes, subraya una brecha entre sus expectativas y las exigencias universitarias, lo que obliga a las instituciones a ajustar sus políticas y propuestas pedagógicas para "democratizar las posibilidades de ingreso y permanencia en esta comunidad de aprendizaje particular" (Zimmerman, Di Benedeto & Diment, 2008, p. 46).

Al respecto del taller propiamente dicho, la actividad que tomamos para nuestro trabajo es solo un fragmento breve de lo que acontece en el desarrollo general del encuentro. El taller tiene una duración aproximada de 5 a 6 horas y se divide en bloques definidos con subdivisiones e intervenciones de distintos miembros del CEILEA, cada bloque contiene objetivos y actividades concretas.

La actividad empleada para nuestro trabajo forma parte del inicio del Primer Bloque, por lo que resulta muy interesante en tanto las y los estudiantes contestan de manera espontánea y sincera, en general. Se parte de una actividad disparadora, con las siguientes preguntas:

- ¿Qué es la universidad?
- ¿Qué me gustaría saber de la universidad?

Luego de recabar las respuestas, la o el tallerista lee en voz alta algunas para realizar una puesta en común y problematizar lo leído entre todos. Esta actividad demanda poco tiempo, pues el taller constituye una aproximación real al mundo universitario, brindando las respuestas a las preguntas en el desarrollo mismo. La información recabada en cada taller, sin embargo, es conservada para los trabajos posteriores del equipo CEILEA.

Para este trabajo, como mencionamos, tomamos una fracción de las respuestas, que nos resulta significativa como investigadoras, puesto que toma voces de estudiantes de la capital y del interior de la provincia.

¿Qué piensan los estudiantes de secundaria sobre la universidad?

Entendemos que la universidad es una comunidad discursiva que comparte prácticas comunicativas particulares, emplea géneros académicos específicos y conlleva la presencia de un entramado de relaciones humanas, en las que se aceptan y generan convenciones precisas, donde los miembros "tienen identidades, roles y estatus" (Cassany, 2008, p. 10). Pero sabemos también que la vida en el nivel medio conforma otra comunidad discursiva particular, a la que, como investigadores, nos asomamos e intervenimos. En cada taller ingresamos en un mundo con pautas y comportamientos preestablecidos, así como modos de leer y escribir situados en el nivel.

Como se mencionó en el apartado anterior el trabajo de análisis se realizó a partir de las respuestas de la actividad inicial del primer bloque del taller. Las respuestas son anónimas, son registradas por escrito y destacan aspectos que exceden lo puramente académico, y se relacionan con ideas respecto a la funcionalidad institucional, la cantidad de tiempo requerido para el estudio, espacios curriculares, los modos de trabajo y de evaluación, las maneras de estudio y su gestión, las formas de presentación (tatuajes: sí o no, por ejemplo) y vestimenta, entre otros. En el transcurso del taller y con las actividades que realiza el estudiantado, estas ideas previas son conversadas, ampliadas, discutidas, en algunos casos transformadas y ciertamente complejizadas.

En nuestra indagación tomamos la categoría "imaginarios sociales" para la sistematización de la experiencia. El imaginario social parte de una base individual, pero se transforma a partir de las "coincidencias valorativas" de las personas y "se manifiesta en lo simbólico (lenguaje y valores) y en el accionar concreto entre las personas (prácticas sociales)" (Díaz, 1996, p.13). Es decir que estos imaginarios sociales dotan de un valor concreto, en este caso a la universidad, y reflejan una mirada de mundo que a la vez se particulariza en cada respuesta brindada. Los imaginarios son compartidos por este grupo etario y por las particularidades que poseen a nivel colectivo como comunidad discursiva del nivel secundario. Adquieren sentido en la medida en que otorgan explicaciones y significados a las distintas experiencias que poseen respecto a la universidad y su funcionamiento.

Recordemos, en esta instancia, algunas cuestiones importantes respecto a los talleres. Primeramente, la misma modalidad propicia la participación constante y desde el equipo se apela a

ello. En segundo lugar, las prácticas de lectura y escritura resultan fundamentales para nuestra reflexión y labor investigativa. Finalmente, desde el título del Taller "¿Te avisan cuando borran el pizarrón? Leer y escribir en la Universidad. Vinculaciones entre el nivel medio y el universitario" se destacan factores que hacen a las trayectorias escolares comunes, desde nuestra mirada apelar a las vinculaciones desde lo común, resulta positivo para realzar imaginarios presentes en el estudiantado y ponerlos en cuestión.

Nos preguntamos entonces ¿cuáles son los imaginarios que tienen los estudiantes de nivel medio respecto a la vida universitaria?

Análisis de las respuestas de los alumnos de secundaria

Se parte de un corpus de respuestas a los interrogantes mencionados de tres instituciones educativas de Nivel Medio. En cuanto al aspecto metodológico, se destaca la voz de los actores pertenecientes a cada comunidad educativa que formaron parte y recibieron de manera activa tres talleres de CEILEA, en los periodos 2023 y 2024. Cabe aclarar al respecto que las instituciones tomadas para el análisis pertenecen a las localidades de Humahuaca, El Carmen y de la capital jujeña (San Salvador de Jujuy). Las tres, de gestión pública. En este sentido, a primera vista, las voces se diversifican. Los llamados disparadores del primer bloque del Taller, suponen entonces un abanico de posibilidades.

A través de estos interrogantes se pretende conocer las opiniones de los alumnos que serán potenciales estudiantes universitarios en cada una de las carreras que tengan deseos de seguir, sus temores, curiosidades o ideas preconcebidas con las que cuentan antes de adentrarse en el mundo universitario.

La muestra está conformada por 120 unidades distribuidas entre estudiantes de nivel secundario de diferentes regiones de la provincia de Jujuy: 44 provenientes de la zona capital y 76 de nuestros Valles y Quebrada, como ya se hizo mención. Este enfoque territorial permitió no solo captar una diversidad de realidades sociales, sino también conocer, desde distintas perspectivas geográficas y culturales, las representaciones que los jóvenes tienen sobre el concepto de universidad. Teniendo en cuenta que el estudiante de la Quebrada a menudo proviene de un contexto con una identidad cultural más arraigada a las tradiciones andinas y enfrenta los retos de localidades alejadas unas de otras y muchas veces incluso, proviene de familias que viven en el campo, mientras que el estudiante de los Valles se desenvuelve en un contexto más urbanizado con mayor concentración de servicios, y con un entorno más diverso en cuanto al acceso a posibilidades de estudios superiores.

A través de los datos construidos a partir del acercamiento con el alumnado mediante la experiencia de los encuentros, se buscó indagar qué entienden los estudiantes por "universidad", qué expectativas poseen respecto a la vida universitaria y qué inquietudes manifiestan. En definitiva, el análisis permite acercarse a una comprensión más humana y situada de lo que representa "la universidad" para las nuevas generaciones jujeñas.

Para el diseño de los instrumentos mencionados, se siguieron las propuestas de Hernández

Sampieri (2014), Ezequiel Ander Egg (2011) y Carlos Sabino (1994) que ofrecen un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo. Sampieri (2014) define a este tipo de investigación como "una práctica para poder explorar y describir algunos procesos y a partir de ello generar perspectivas teóricas" y, a la vez, "intentar encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen" (p. 9). Desde estos enfoques buscaremos poder comprender y hacer un análisis de la información recabada a partir de los aportes brindados por los alumnos en cuanto a sus imaginarios respecto al puente que hacen desde sus secundarias a un nivel superior, a partir de lo que ellos mismos expresan como experiencias.

Se elaboraron en primer lugar categorías generales de las dos consignas planteadas. Las mismas reúnen aspectos comunes. En el siguiente cuadro se toman a modo de ejemplo, dos respuestas por cada categoría asignada.

Figura 1: ¿Qué es la Universidad?

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	1. Es un establecimiento educativo de nivel superior. 2. La universidad es una entidad de formación académica.
LUGAR DE DESARROLLO PROFESIONAL Y APRENDIZAJE	1. Es un lugar en donde se puede ampliar más los conocimientos. 2. Es el centro del saber para nuestro futuro y decisión de vida.
UN PASO MÁS EN EL SISTEMA EDUCATIVO	1. Es un nivel de estudio que sigue después de la secundaria. 2. Es casi similar al secundario, pero con más horas y materias más pesadas.

Fuente: Elaboración propia (2025)

Respecto a la pregunta ¿Qué es la universidad? Algunos alumnos hicieron foco en la Institución Educativa y lo que representa para ellos como una institución que forma parte de la "educación superior", o lo que los "formará como futuros profesionales". En cambio, otros cursantes refirieron tener dudas encaradas hacia su formación y las carreras, hacia expectativas de su futuro: "La universidad es un lugar donde se estudia la carrera que elegís"…"Es una institución que ayuda a la formación profesional, enseñando diferentes carreras" pero siempre sin dejar de lado el anhelo por sus conocimientos y aprendizajes "La universidad es una fuente de aprendizaje" "Es un lugar en donde se puede ampliar más los conocimientos" "Es el centro

del saber para nuestro futuro y decisión de vida". Las denominaciones, como vemos, apuntan en general a la concepción de zona de saber, de conocer, de aprender, de formar. Es decir, un paso más en el trayecto educativo. Lo destacable a nuestro entender son las ideas de carrera y de profesionalidad, regidas por el término elección. Si bien, la universidad es claramente identificada como una institución también aparece la idea de escoger un camino de vida, que puede o no estar dado por los estudios superiores.

En una comparación de la universidad con la secundaria los alumnos reflejan que es más "exigente" que la secundaria, mientras que otros imaginan que es casi similar al secundario, pero con más horas y materias más pesadas. Muchos estudiantes que ingresan a la universidad lo hacen sin haber transitado previamente experiencias formativas que involucren prácticas evaluativas propias de este nivel, de hecho, otra de las actividades del Taller consiste en mostrarles la estructura de un Parcial, en tanto género propio del Nivel Superior. Esta nueva comunidad discursiva a la que van arribar, requiere "formas de comunicación del conocimiento y procesos de pensamiento cruciales en el aprendizaje disciplinar, en las que leer y escribir se constituyen como las principales prácticas discursivas de las comunidades académicas" (Chacón & Chapetón, 2018, p. 10).

La universidad se configura como un espacio que despierta cierto temor o respeto: un espacio que se torna exigente, donde no es suficiente o no alcanza solamente con "estudiar para aprobar", sino donde es necesario volcar herramientas que impliquen una comprensión crítica de contenidos y comprometerse con el proceso educativo de forma más autónoma y reflexiva.

Respecto al segundo interrogante sobre: ¿Qué me gustaría saber de la universidad? Los alumnos centraron sus respuestas en considerar cuales son las experiencias por las que se transitan en el ambiente universitario y miedos subsistentes en cuanto a ello (*"¿Es verdad que dejan la universidad por miedo?"* fue una de las respuestas). Se transcriben a continuación las categorías comunes analizadas en primer término y a modo de ejemplo dos respuestas por cada una.

Figura 2: ¿Qué me gustaría saber de la Universidad?

Métodos de Estudio y Evaluación	1. Me gustaría saber cómo evalúan los profesores. 2. Los métodos de estudio, por qué son tan extensos.
Dificultad y Desafíos	1. Me gustaría saber si es estresante o no. 2. Me gustaría saber si voy a poder dormir más de 5 horas.
Reglamentos y Normas	1. Me gustaría saber si hay problemas con tatuajes. 2. Si puedo ir con cualquier ropa o hay que ir con uniforme.
Carreras y Planes de Estudio	1. Me gustaría hacer medicina forense, pero siento que no voy a poder con la carrera. 2. Me gustaría saber cuál es la carrera que más paga.

Fuente: Elaboración propia (2025)

Los resultados revelaron un fuerte interés por parte de los estudiantes en comprender el funcionamiento interno de la universidad, especialmente en lo que respecta a las herramientas académicas y organizativas que les permitan afrontar con éxito esta nueva etapa. Las respuestas se centraron en la necesidad de contar con técnicas de estudio eficaces, conocer las estructuras de evaluación (parciales, finales, recuperatorios) y familiarizarse con las metodologías pedagógicas utilizadas por los docentes. En este sentido, "los estudiantes no han participado del tipo de prácticas que tienen que desempeñar para manejarse en la vida universitaria" (Zimmerman, Di Benedeto & Diment, 2008, p. 50) y por ende comprender cómo se organizan las materias y cómo se evalúa, cuales son los criterios y los instrumentos, como planificar su tiempo y desarrollar estrategias de autorregulación del aprendizaje y demás cuestiones sustanciales de la vida en esta comunidad discursiva nueva.

Por otro lado, emergieron preocupaciones relacionadas con el estrés académico y el bienestar emocional, expresadas en frases como "Me gustaría saber si es estresante o no" o "si voy

a poder dormir más de 5 horas". Cabe aclarar que la inquietud por los hábitos de estudio, el tiempo y la atención por las exigencias aparecen tanto en las respuestas escritas como en las preguntas orales realizadas durante el transcurso del taller.

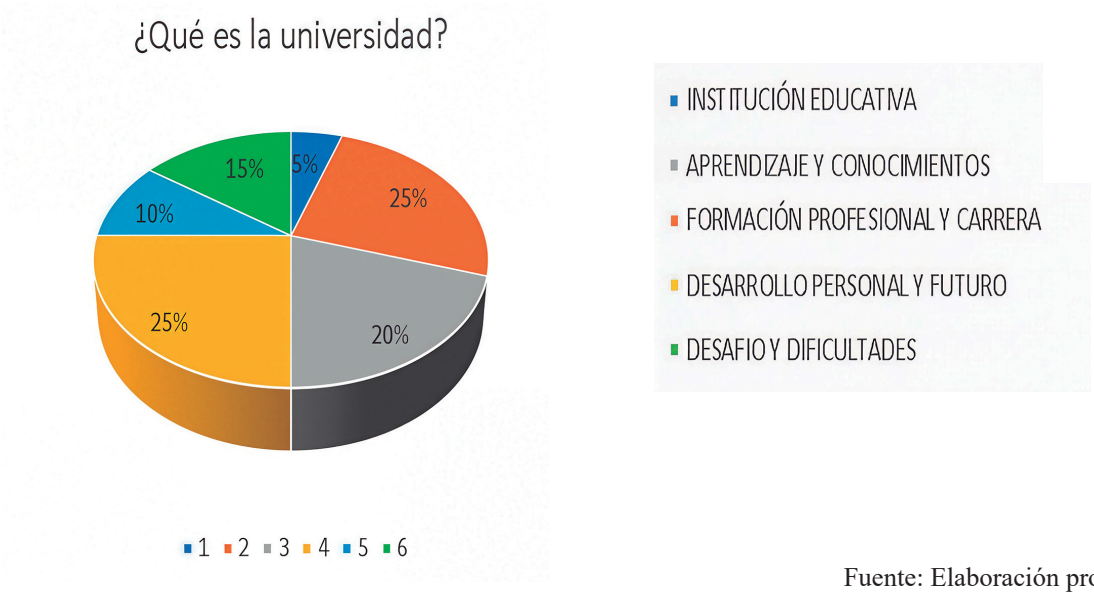
Finalmente, también se manifestaron dudas sobre las normas institucionales y la cultura universitaria, como el uso de uniforme, la aceptación de tatuajes o la existencia de reglamentos estrictos. Estas inquietudes reflejan la necesidad de los estudiantes de comprender no sólo el aspecto académico, sino también el marco normativo y simbólico que regula la vida universitaria. Según la teoría del currículum oculto (Jackson, 1968), las instituciones educativas transmiten valores, normas y expectativas que no siempre están explicitadas, pero que influyen en la adaptación del estudiante al nuevo entorno.

También en menor medida se destaca el aspecto económico y los recursos que serán necesarios para estudiar, esta realidad es relevante en la medida en que continuemos abogando por una Universidad Pública, "teniendo como horizonte la generación de políticas que no agraven las diferencias de origen y democraticen las posibilidades de ingreso" (Zimmerman, Di Benedeto & Diment, 2008, p. 50). Ingreso, permanencia y egreso.

Es atendible entonces tener en cuenta estos aspectos que inciden en la inclusión a la nueva comunidad discursiva universitaria.

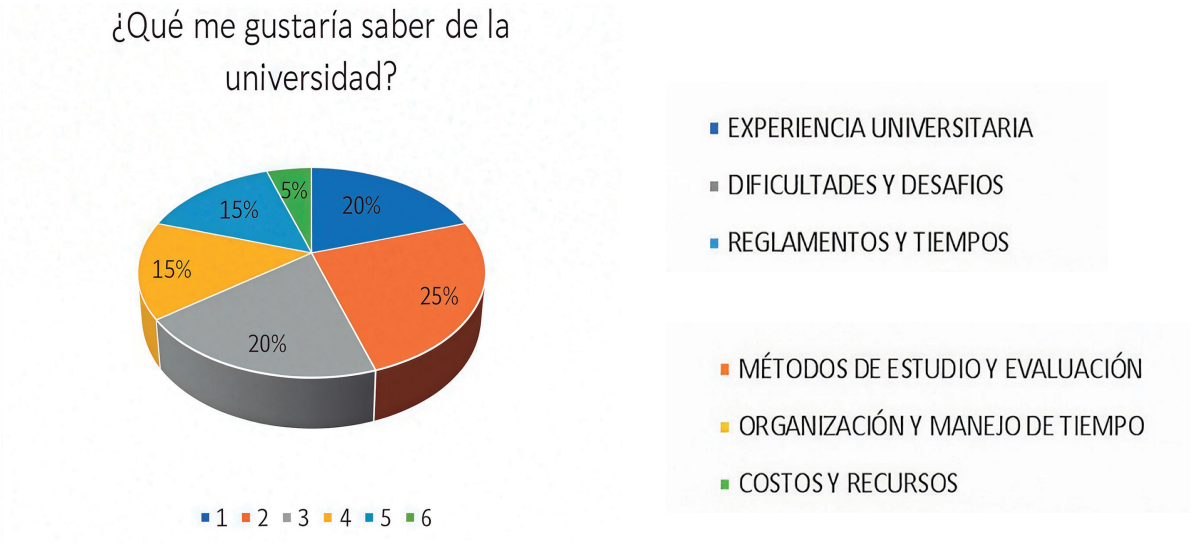
Luego del primer análisis, realizamos una nueva lectura atenta de las palabras de las y los estudiantes, destacamos entonces otras categorías que nos parecieron importantes: "desarrollo personal y futuro" y "desafío y dificultades". Las mismas posibilitaron ampliar el espectro de imaginarios, problematizar las miradas y dar cuenta de la diversidad de opiniones presentes. En esta segunda etapa, sistematizamos lo elaborado de forma gráfica.

Figura 3



Fuente: Elaboración propia (2025)

Figura 4



Fuente: Elaboración propia (2025)

Las respuestas, que como dijimos son anónimas, permiten de este modo, conocer valores, apreciaciones, ideales, etc. de los estudiantes respecto a la universidad y a la vida en la universidad de manera contigua.

Los imaginarios sociales problematizan el pasaje de la experiencia del nivel secundario al nivel universitario, poniendo en relieve que la transición es un asunto a observar y atender. Los talleres, en este punto, posibilitan la escucha y habilitan la palabra para compartir estos imaginarios. Las reflexiones y el trabajo posterior realizado en la instancia de los talleres, aportan en la búsqueda de la desmitificación de algunas cuestiones surgidas, como por ejemplo:

- "Me gustaría saber sus tipos de reglamentación y si son muy estrictos".
- "Me gustaría saber si es estresante o no".

Estas y otras respuestas se reelaboran y problematizan en los talleres y nos sitúa en la necesidad de continuar fomentando la creación de espacios donde estos interrogantes se elaboren, sean discutidos y tengan respuestas que posibiliten un tránsito más amable para las y los estudiantes de nivel medio.

Conclusiones parciales

El análisis realizado en el artículo nos permite en primer lugar dar cuenta de la amplitud de significaciones respecto a la institución universidad y las expectativas sobre su funcionamiento, ideas que no se circunscriben a lo educativo, sino que amplían el espectro de posibilidades de análisis. Al respecto, la propuesta de los Talleres del CEILEA propicia para muchos estudiantes de nivel secundario, un primer descubrimiento real acerca de la vida universitaria;

descubrimiento o desmitificación que dependerá de la población estudiantil que abordemos.

En ese sentido, la realización de los talleres propicia una articulación concreta, en tanto universidad-comunidad y "una vía más transitable y menos abrupta en el recorrido de las trayectorias educativas de las y los estudiantes" (Mamani y Rocabado, 2023, p. 215). Nos brinda la oportunidad de desmitificar ciertas representaciones, imágenes, ideas de funcionamiento acerca de la universidad, en tanto comunidad discursiva compleja, a partir del diálogo, el trabajo y las experiencias diversas que se implementaron e implementan en cada encuentro. Claro que en un encuentro es imposible abarcar la inmensidad de factores que están involucrados en la vida universitaria, pero configuran una acción específica que promueve una instancia de vinculación y colaboración fructífera entre los estamentos.

Como investigadoras y miembros del equipo CEILEA, el trabajo realizado, ciertamente contribuye a nuestra labor como Centro y a nuestra tarea investigativa. Las experiencias realizadas brindaron claridad a nuestros propósitos formativos y de investigación pero también dejaron muchos más interrogantes.

Al respecto, las prácticas discursivas de los miembros del Taller contribuyen en nuestra tarea, brindando no solo aspectos a tener en cuenta a la hora de la preparación y concreción de las actividades, sino también otra cuestión que consideramos trascendente. Dar voz a las y los estudiantes sin intervenir con clases expositivas o ilustrativas de manera repentina, sino a través de un posicionamiento elaborado a partir del trabajo en conjunto. Esas voces nos hablan de sentimientos encontrados ("Me gustaría saber cómo se siente estar en una de ellas y cómo debo prepararme."), de curiosidad (Me gustaría saber qué tipos de carreras se pueden estudiar", "Me gustaría saber cómo son los planes de estudio en el proceso de preparación), de incertidumbres ("Cuánto cuesta económicamente", "¿La beca Manuel Belgrano qué carreras abarca?"), de factores que configuran imaginarios. Imaginarios manifiestos en las respuestas que permiten tener una referencia compartida del funcionamiento de la Universidad, y dotan con un sentido particular a la mencionada institución.

La modalidad Taller, ciertamente resulta asertiva y es una propuesta que desde la dirección del CEILEA se promueve. De este modo, abogamos por la construcción de la palabra colectiva, la escucha y el encuentro, a fin de contribuir a un pasaje más fluido entre nivel secundario y nivel universitario. Promovemos también la necesidad de continuar el trabajo reflexivo en las aulas respecto a la importancia de la universidad como institución formadora pero también como espacio de convivencias distintas, comunidad discursiva que construye y se construye con sus miembros en actividad y constancia.

Bibliografía

Cassany D. (2008). "Metodología para trabajar con géneros discursivos" *en Jornadas sobre lenguajes de especialidad y terminología.* Universidad del País Vasco. Bilbao, España. 9–24. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21506/Cassany_LIBURUAehuei08-02.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chacón-Chacón A. & Chapetón C. (2018). "Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad". *Signo y Pensamiento*, vol. XXXVII, núm. 73.

Díaz, E. (Ed). (1996). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Figari, C. & Dellatore, G. (2004). "Universidad y Educación en las representaciones de los jóvenes que estudian educación. Viejos y nuevos sentidos del mandato moderno". Revista Argentina de Sociología, vol. 2, núm. 3, 40-55.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill España.

Mamani, B. & Rocabado, C. (2025). "El CEILEA y el trabajo con estudiantes de nivel secundario: ¿qué imaginarios se tienen sobre la vida universitaria?". En *Libro de Resúmenes de las XIV Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades Ciencias Sociales: resúmenes ampliados* (p. 214-216). San Salvador de Jujuy: Tiraxi Ediciones.

Murcia Peña, N. (2009). "Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior*". Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7*(1), 235-266. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2009000100010&script=sci_arttext

Ortega, F. (2000). Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Córdoba: Narvaja Editor.

Sabino, C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Caracas. Panapo.

Vélez G. (2005). El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. En *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria: Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad*. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Zimmerman, M., Di Benedeto, S. & Diment, E. (2008). "No te avisan cuando borran el pizarrón". *Revista Summa psicológica* UST. Volumen 5, 45-51.

Expectativas y desafíos en la lectura y escritura académica entre estudiantes de último año del nivel medio y primer año de la universidad

Sofía Belén Salas

Introducción

Este artículo surge gracias a la iniciativa del equipo CEILEA (Centro de Estudio e Investigación sobre Lectura y Escritura Académica) de la Universidad Nacional de Jujuy. En 2022 se iniciaron desde este grupo una serie de talleres dirigidos a los estudiantes de último año del nivel medio, como una forma de construir puentes entre la secundaria y la universidad. En esos talleres realizados en colegios de distintas localidades de Jujuy (Argentina), divisamos una problemática en particular: varios alumnos manifestaban tener temor a ir a la universidad. En gran medida esto tenía que ver con la diferencia de lectura y escritura entre un nivel y otro, y los desafíos que eso podría representar. A raíz de esto, notamos que podíamos ver estos temores aún presentes en los alumnos ingresantes de primer año de la universidad.

Atendiendo a esto, realizamos encuestas a ambos grupos para conocer mejor cuáles eran o habían sido sus expectativas sobre la universidad, en relación con la lectura y escritura académica. El objetivo de este trabajo no es solo exponer las preocupaciones de los estudiantes, sino también plantear soluciones para poder hacer esa transición más amena y sencilla. También reflexionaremos sobre las herramientas que a los propios encuestados les han servido de forma significativa en su trayecto académico universitario, que podrían ser elementos clave en el aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel superior.

Metodología

Para este trabajo se realizaron encuestas a un total de 67 alumnos de nivel medio, y 24 alumnos de nivel superior.

Por un lado, reflexionaremos sobre las respuestas de los alumnos de quinto año del nivel medio de la Escuela de Comercio Nº2 “27 de abril Día Grande de Jujuy” (El Carmen, Jujuy), Escuela de Comercio Nº1 “Prof. José Antonio Casas” (San Salvador de Jujuy, Jujuy) y el Colegio Privado San Agustín (San Pedro, Jujuy). Por otro lado, tenemos las respuestas de alumnos de la materia de primer año “Introducción a la Literatura”, de las carreras de Letras y Filosofía en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJu)[18].

Se recopilaron las respuestas mediante un formulario vía Internet. En el primer grupo la encuesta se llevó a cabo una vez terminados los talleres dictados en los colegios secundarios, durante la primera mitad del año 2024.

Las respuestas del segundo grupo fueron recopiladas a finales del año 2023, con el objeto

18 Las respuestas utilizadas en este artículo cuentan con la autorización previa y expresa de los alumnos participantes.

de que pudieran reflexionar sobre el trayecto en su primer año en la universidad. Elegimos articular estas miradas pues notamos que ambos grupos compartían puntos en común en cuanto a su perspectiva sobre la vida universitaria. Si bien las encuestas se realizaron en momentos distintos, al compararlas es posible establecer claras relaciones entre ambos grupos.

Para poder hacer una práctica distinción, llamaremos en adelante Grupo 1 a los alumnos del nivel medio, y Grupo 2 a los de nivel superior. Las respuestas de ambos fueron comparadas a fin de encontrar los puntos en común.

Las preguntas más relevantes del Grupo 1, y las que trabajaremos en este artículo, son:

A. ¿Hay algunos aspectos de la lectura y la escritura académica que te generan miedo o inseguridad para la transición a la universidad?

B. ¿Crees que la lectura y la escritura en la universidad son desafíos a enfrentar? ¿Por qué?

C. ¿Cómo crees que podría ayudarte conocer algunos rasgos de la lectura y escritura académica en la transición a la universidad y a superar tus temores relacionados con este cambio?

D. Contá una experiencia de lectura y escritura que haya aumentado tu confianza.

Por otro lado, las preguntas más relevantes del Grupo 2 son:

A. Luego de estos ocho meses de cursada de la materia ¿Qué aspectos específicos de tu escritura académica han mejorado?

B. ¿Cómo te sientes con respecto a la habilidad para interpretar y seguir las consignas de escritura académica en comparación al inicio de la materia? ¿Has notado alguna diferencia significativa?

C. En términos de lectura y escritura académica ¿Puedes compartir un momento en el que hayas enfrentando un desafío en particular y el trabajo que llevaste a cabo para superarlo?

D. ¿Cuál es el trabajo práctico que representó un desafío positivo? ¿Puedes contarnos por qué representó un desafío positivo?

E. ¿Te resultaron útiles las clases pre-parcial en dónde explicamos el género y cómo responder a las consignas? ¿Por qué?

F. ¿Qué estrategias utilizas para escribir una respuesta de parcial de Introducción a la Literatura?

1) Expectativas: ¿qué esperan enfrentar los alumnos?

Para iniciar los talleres les pedimos a los asistentes que contestaran la pregunta ¿Qué imágenes tienen sobre la universidad como comunidad y sus formas de estudiar, leer y escribir? Estas son

algunas de las respuestas más significativas:

> La universidad es un cambio rotundo, la comunidad es distinta y requiere un proceso de adaptación grande, necesita más esfuerzo, esmero y organización. Tengo una imagen dificultosa de la universidad, sé que las cosas se complicarán y deberé adaptarme a los cambios.
>
> Como comunidad: grupos muy grandes, dedicados al estudio, voluntad de aprender, ser tragalibros, ganarse un lugar con el profe, juntarse con los que más saben.
>
> Forma de estudiar: hay que estar al día, pendiente de los profesores y dedicar unas buenas horas del día.
>
> Forma de leer: extensa y compartir apuntes.
>
> Escribir: Estar atentos y tomar apuntes.
>
> Intereses en Lectura y Escritura en la Universidad.
>
> La universidad es de tiempo completo. El nivel es mucho más elevado, así como también los conocimientos que se brindan. Estudiar "bien" es fundamental para asimilar todo lo que se nos brinda. La disciplina, el orden y la comprensión es algo que se debe trabajar constantemente.

- Responsabilidad individual
- Control de tiempo
- Lectores y estudiantes activos
- Diccionarios específicos
- Autonomía: nosotros somos responsables.

En general, salvando algunas pocas excepciones, las respuestas de los estudiantes muestran a la universidad como un lugar extraño para ellos. Están enfrentándose a un nivel más complejo que tiene demandas y exigencia mayores a las que están acostumbrados. Esto genera temor en la mayoría de los casos, pues no saber con qué van a encontrarse los hace sentirse poco o nada preparados para ello. Zimmerman et al. (2008) señalan que para muchos ingresantes la universidad es vivida como un medio ajeno y poco familiar, donde esperan ser anónimos y tener que enfrentar solos los desafíos académicos. Estas representaciones, construidas en gran parte antes de ingresar, refuerzan la percepción de la universidad como un espacio inaccesible, donde la enseñanza parece naturalizada y los estudiantes deben adaptarse sin acompañamiento.

Por eso el objetivo principal de los talleres dictados por CEILEA es brindar un acercamiento a la vida académica universitaria. Creemos que estos espacios son una herramienta valiosa para lograr en los alumnos una mayor confianza y seguridad a la hora de entrar por primera vez a los estudios superiores. Informarles sobre lo que se espera de ellos y los nuevos hábitos que deberán adoptar, ayuda a reducir el temor al ingreso a este nuevo ámbito.

2) Dificultades y miedos a la hora de leer y escribir

Los estudiantes, como apuntan Zimmerman et al. (2008), no solo llegan con poca experiencia en las prácticas académicas universitarias, sino también con advertencias que muchas veces amplifican el temor. Docentes del nivel medio les prevén que "allí no te explican nada", "te tenés que dar cuenta solo", y "te van a bochar". Estas anticipaciones refuerzan la imagen de una universidad hostil e inaccesible, donde la carga del aprendizaje recae exclusivamente en el estudiante. En las encuestas al Grupo 1, los temas que más se repetían eran sus preocupaciones con respecto a las lecturas largas y muy complejas, distintas a las que ellos conocen. El temor a no lograr comprender lo leído a pesar del esfuerzo que el estudiante ponga en ello, junto con el temor por tener que utilizar un vocabulario específico de su carrera que sea complicado. Preocupación por el manejo del tiempo, tanto en lo que respecta a la actividad de la escritura, como la organización del estudio y su balance con otras actividades diarias. También encontramos la inseguridad que conllevan los trabajos evaluativos, ya sean trabajos prácticos, parciales o elaboración de textos académicos como ensayos, monografías, tesis. Además, vemos que está muy presente el temor a la equivocación, ya sea por no saber hacer una tarea, por no estar preparados o el obtener alguna mala calificación.

Para reflexionar sobre esto, veamos algunas respuestas a la pregunta A:

> Si, ya que las lecturas que voy a tener que hacer son mucho más complejas que las que estoy haciendo en la secundaria"(S.C., Colegio Privado "San Agustín").
>
> Si, el hecho de tener que armar respuestas propias a la hora de realizar una lectura de un texto largo, ya que no estoy acostumbrado a eso, además del supuesto extenso tiempo que te quita con el objetivo de aprobar algún parcial" (I.C., Colegio Privado "San Agustín).
>
> Me da inseguridad la realización de trabajos prácticos, ensayos, textos en general" (V.C., Escuela de Comercio Nº2 "27 de Abril Día Grande de Jujuy).

Bajtín (1997) sostiene en su teoría de los géneros discursivos que cada esfera de la actividad humana genera sus propios enunciados. En la esfera universitaria encontramos géneros que son diferentes a los que se producen en la esfera del nivel secundario. Es natural que los estudiantes muestren temor ante el hecho de tener que escribir géneros a los que no están acostumbrados. Si bien en el nivel medio existen géneros académicos similares, las exigencias no son las mismas.

Cassany señala que "la escritura no es uniforme ni estática u homogénea. Cada disciplina y cada situación generan formas particulares de escritura, desarrolladas sociohistóricamente a lo largo de siglos" (2008, p. 18). Es imprescindible aprender a leer y escribir de acuerdo al contexto en el que nos encontremos, de ahí viene la siguiente cuestión. ¿Cómo pueden los estudiantes prepararse para estos nuevos géneros académicos?

> También podemos ver algunas respuestas de la pregunta B:
>
> Creo que sí, porque en la segunda si bien leemos textos y escribimos, no es de la misma

dificultad que en la facultad, entonces debemos aprender a comprender textos más complejos y a escribir de mejor manera (S.L.C., Colegio Privado "San Agustín").

> Tanto como desafíos no, ya que si el estudiante está acostumbrado a leer y tiene una buena escritura no le es difícil (L.J.L., Escuela de Comercio Nº2 "27 de Abril Día Grande de Jujuy").

> La lectura y escritura en la universidad son desafíos. Debido a que el estudiante no está al tanto de su norma y modalidad. (En mi opinión es algo que uno desde ahora debe estar practicando) (S.L., Escuela de Comercio Nº2 "27 de Abril Día Grande de Jujuy").

Esta última destaca la importancia de la preparación previa del alumno, el poder adquirir ya desde la etapa secundaria los hábitos de estudios necesarios para poder enfrentar nuevos desafíos académicos. Esto ayuda a disminuir significativamente la creencia de que triunfar en la universidad es muy difícil o incluso imposible.

Sin embargo, Carlino (2005) sostiene que la alfabetización académica no es una habilidad básica que deba adquirirse antes del ingreso a la universidad, sino un proceso prolongado que requiere enseñanza situada dentro de cada disciplina. En este sentido, el temor de los estudiantes a enfrentarse a nuevos géneros discursivos es esperable, ya que cada campo académico demanda prácticas letradas particulares.

Escribir es una práctica social, no un mero ejercicio cognitivo. Aprender a producir enunciados como parciales, trabajos prácticos, ensayos, no puede desligarse de lo social, de las dinámicas alumno-profesor, de los factores personales que intervienen en la esfera de la universidad. Además, hay que tener en cuenta las diferentes exigencias de las diversas carreras, puesto que no será lo mismo escribir en una facultad de Humanidades y Ciencias Sociales que en una de Ingeniería. Por ejemplo, se diferenciarán en la terminología, en los géneros utilizados y en las operaciones cognitivas, sin mencionar los factores sociales que intervienen en cada caso. Esto nos podría llevar a pensar que es realmente difícil aprender a desenvolverse académicamente en los ámbitos de lectura y escritura, pero ¿es algo imposible?

3) Desafíos del nivel universitario: ¿se pueden superar?

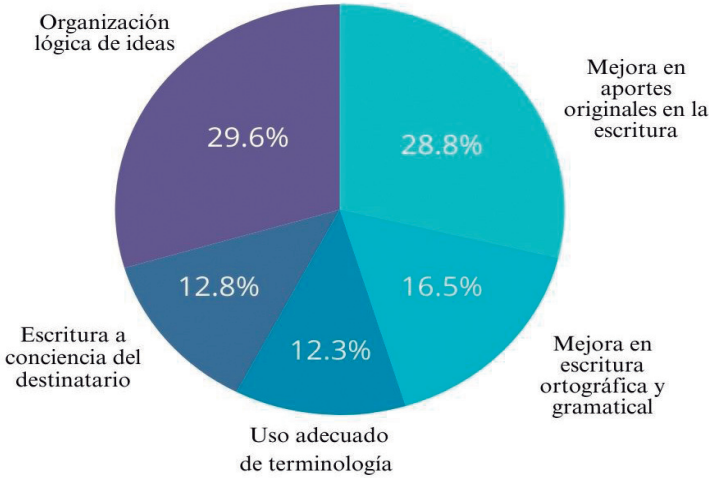
En gran parte, los estudiantes del Grupo 1 se mostraron preocupados por los desafíos que tendrían que enfrentar al ingresar a la universidad. Surge entonces la pregunta, ¿cómo es posible superar estos desafíos en materia de lectura y escritura?

Para Lovela Falcon y Castro (2021) un aprendizaje auténtico implica la existencia de la reflexión (metacognición) como una actividad que permite a los alumnos tomar decisiones y reflexionar sobre su aprendizaje, tanto individualmente como en comunidad. Así, los aportes del Grupo 2, que realizaron una autoevaluación sobre su trayecto universitario, son valiosos para encontrar respuestas a las inquietudes de los que aún no iniciaron el nivel superior.

En los siguientes gráficos podemos ver que los estudiantes expresan haber mejorado en

comparación al inicio de la cursada. Tengamos en cuenta que para el 58% de los encuestados, esta es su primera vez cursando estudios superiores. Además, el 66% señaló estar cursando por primera vez la materia, y el otro 34% se encontraba recursándola.

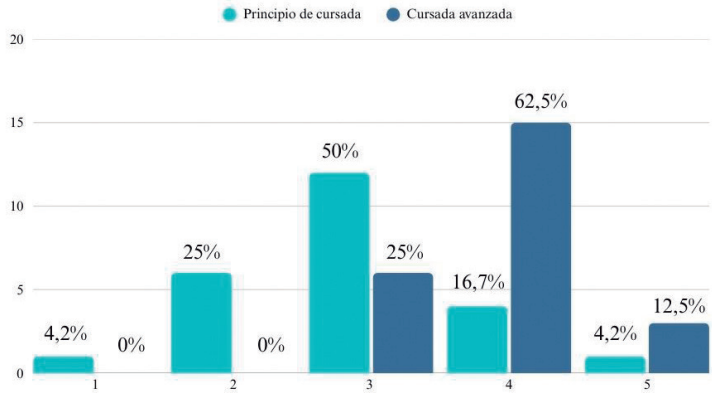
Figura 1



Fuente: Elaboración propia

La Figura 1 muestra las áreas en las que los estudiantes notan haber mejorado durante el trayecto de la cursada. A comparación con el inicio del ciclo lectivo, los aspectos más destacados tienen que ver con la organización lógica de ideas y lograr hacer aportes originales en su escritura. En la materia de Introducción a la literatura estos son aspectos fundamentales para una buena redacción, y se trabaja durante cada clase y trabajo práctico. Además de la escritura, también reconocieron avances en la lectura de textos teóricos específicos. En el siguiente gráfico podemos ver una comparación con el nivel de comprensión de textos, donde 1 es comprensión baja o nula y 5 es la comprensión total.

Figura 2



Fuente: Elaboración propia

Viendo estos gráficos nos preguntamos ¿qué fue lo que pasó en esos meses de cursada para que los estudiantes mejoraran en su lectura y escritura? Apuntamos a señalar los desafíos positivos a los que se han enfrentado los alumnos a lo largo del año y cómo han logrado superarlos.

4) Estrategias para superar los desafíos académicos

En el nivel superior encontramos dos prácticas fundamentales en la lectura y escritura académica: el trabajo práctico y el parcial. Si bien hay diversos géneros académicos que se utilizan, estos dos están presentes sin falta en todas las materias y en cualquier carrera universitaria.

Es imprescindible para cualquier escritor, ya sea que escriba desde la esfera académica o se dedique a elaborar reseñas en internet, lograr desarrollar un buen proceso de composición en su escritura (Cassany, 1997). Esto es, apropiarse del código, es decir, de las reglas lingüísticas de la lengua, y de las estrategias comunicativas que la situación de escritura requiera. Cuando un ingresante universitario se enfrenta a los géneros académicos, debe aprender a jugar con nuevas reglas si pretende dominar este espacio de escritura. Atendiendo a la importancia de la práctica, desde la cátedra de Introducción a la Literatura pensamos distintas estrategias para que los estudiantes mejoren su composición en la escritura académica.

Sobre los trabajos prácticos

Una buena estrategia es incluir diversas operaciones cognitivas y procesos creativos en los distintos trabajos prácticos. Hacer consignas que los motiven a poner en práctica nuevas capacidades y saberes llevan a los alumnos a desafiarse constantemente y superarse a sí mismos. Veamos algunas respuestas a las preguntas C y D:

> Porque mezclaron poesía, que es un lugar en el que me siento cómodo, y las manualidades, que están completamente fuera de mi zona de confort. **A veces está bueno que te obliguen a salir de tu zona de confort**, puede ser una oportunidad de enriquecer nuestro mundo interno. (M.C., énfasis mío)

> Representó un desafío positivo porque al no ser muy creativa con las manualidades me he esforzado mucho a la realización de mi libro objeto el cual al terminarlo me encantó y le tengo un gran aprecio porque demuestra lo que me esforcé y **el valor de ese esfuerzo reflejado en mi nota**. (C.J., énfasis mío)

> Con el desarrollo del tp N3 fue un desafío positivo porque una parte del trabajo práctico nos pedía crear un video donde expusieramos la novela "la niña comunista y el niño guerrillero" y además debíamos implementar conceptos teóricos. Cuando comenzó el planteamiento de cómo armar el video empezaron a surgir muchísimas ideas, debatimos si llevaría color, o si haríamos entrevistas, o que música llevaría. Mientras el tiempo de presentar el práctico se aproximaba, no pudimos llegar a concretar lo que nos propusimos y de ahí tuvimos que optar por otra cosa. **El resultado determinó que el video se tenía que volver a rehacer ya que no cumplía con ningún término de la consigna, pero gracias a la ayuda y apoyo de la profesora se pudo volver a mejorar el video para que cumpliera con la consigna**. (J.F.J., énfasis mío)

Entre las respuestas destacadas se repite el factor de lo nuevo, lo que está fuera de lo conocido, lo que supera los conocimientos previos o las habilidades del estudiante. Estos desafíos resultaron positivos porque los llevaron a probarse.

El proceso de escritura nunca es lineal. Para llegar al escrito final se debe pasar por un largo proceso de composición que está lleno de pruebas y errores. La importancia del error es algo que no se puede separar del éxito en los estudiantes. Como señala la última respuesta, es en el trabajo de corrección, de reescritura, de reestructuración donde se puede mejorar. Muchos alumnos del Grupo 1 manifestaron su temor al fracaso, por lo que considero fundamental mostrarles que para poder superar los desafíos muchas veces tendrán que aprender a equivocarse. En este proceso el acompañamiento docente es necesario para poder lograr superar las falencias y conseguir no sólo la aprobación de los trabajos, sino la aprehensión del conocimiento.

Volvamos a las respuestas del Grupo 1, en especial las relacionadas con experiencias positivas que afectaron su forma de leer y escribir en el colegio secundario. Estos son algunos ejemplos de la pregunta D:

> El taller fue la primera experiencia que me ayudó con la lectura y escritura. (A.D., Escuela de Comercio Nº2 "27 de Abril Día Grande de Jujuy")
>
> El día que leí un texto en la materia de Lengua y Literatura fui elogiada por la profesora debido a mi lectura. Además, que recibía comentarios positivos por mi escritura en diversas áreas (A.S., Escuela de Comercio Nº2 "27 de Abril Día Grande de Jujuy").
>
> Lo que aumentó mi confianza fue ver cómo muchos estudiantes de la universidad cometen errores, para saber que siempre podemos equivocarnos (M.D.L., Colegio Privado "San Agustín").
>
> Durante la charla el esfuerzo que puse en prestar atención en los textos me ayudó en tomar un poco más de confianza al ver que no estoy tan equivocado (B.F.M., Escuela de Comercio Nº1 "José Antonio Casas").

El refuerzo positivo del docente en conjunto con diversas actividades en la tarea de alfabetización, logran mejorar la confianza del alumno. Esto es un impulsor en la vida académica, que los motiva a seguir adelante.

Para escribir un parcial

Veamos algunas respuestas a la pregunta F:

> Las estrategias que utilizo es escribir en una **hoja de borrador** las ideas en el orden que quiero que sean escritas y después la complemento con información adicional y una vez escrita la respuesta después las paso a una hoja limpia. (M.C., énfasis mío)
>
> Hago **resúmenes bibliográficos** para luego tratar de relacionar y unir ideas. Con ello armar una respuesta específica para estudiar. En caso que no haya una respuesta

> específica solo estudiar mi resumen bibliográfico y tratar de armar una respuesta durante el parcial. (C.L., énfasis mío)

> La primera estrategia es tener en cuenta una **introducción, desarrollo y conclusión** en cada respuesta. Otra estrategia es dar los **créditos al autor de la teoría** de la que se va a hablar en la respuesta. Y una última estrategia es siempre **leer y releer las respuesta**s para saber si se debe corregir algún error ortográfico o gramatical. (J.F.J., énfasis mío)

Resulta efectivo el hecho de implementar distintas estrategias antes y durante el parcial, pues es clave para mejorar el desempeño de los estudiantes. Por esto es necesario brindarles a los alumnos las herramientas de antemano, para que puedan ejercitar distintas formas de desarrollar sus respuestas y encontrar por sí mismos el método que les funcione mejor. De la misma forma en que en los talleres realizados en el nivel secundario, el equipo de CEILEA mostraba a los alumnos las formas en que se escriben respuestas de parcial. En la cátedra ideamos las "clases pre-parcial". Nuestro objetivo era preparar a nuestros estudiantes para la instancia evaluativa y generar en ellos una mayor seguridad a la hora de ir a rendir. En estos espacios no sólo les enseñamos las características del género, sino que fuimos claras en los criterios de evaluación. Es importante que conozcan de antemano qué es lo que se espera de ellos. También les mostramos ejemplos de respuestas reales de parciales de años anteriores, sin mostrar la identidad del autor, tanto correctas como incorrectas.

Veamos unas respuestas de la pregunta E:

> Sí me resultaron útiles las clases pre parcial ya que nos da una visión general de lo que puede ser un parcial y a sacarnos ese miedo de hacerlo porque es un acompañamiento muy útil y para quitarle ese tabú de tu primer parcial. (M.C.)

De manera similar, les preguntamos a los estudiantes de nivel secundario si les resultó útil el taller que brindamos acerca de la lectura y escritura académica en la universidad. Estas fueron algunas respuestas:

> Si considero que fue útil para mí, porque, no sabía que tendría que buscar un método de estudio o que tendría que leer tanto, o que tendría que citar a los autores (mi parte favorita) Me ayudó a meterme de alguna forma al mundo de la universidad aunque sea un poco (M.A. Colegio Privado "San Agustín").

> Fue útil para quitarme el miedo y empezar a prepararme. (C.C. Escuela de Comercio Nº2 "27 de Abril Día Grande de Jujuy")

> La verdad que sí porque experimente y reflexione sobre cómo voy a enfrentar la nueva etapa de mi vida. (J.T.G. Colegio Privado "San Agustín")

Estas respuestas muestran el impacto positivo que tienen estas instancias de preparación y de contacto con nuevos géneros académicos como el parcial, o con nuevos ámbitos como el universitario. Estos talleres y clases mostraron una mejora significativa en los alumnos, no sólo

en materia de escritura, sino en su confianza como estudiantes. El tener una noción previa de lo que van a encontrar ayuda a disminuir el temor y también el estrés que genera la transición al nivel superior.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio ponen de manifiesto la necesidad urgente de generar espacios de conexión entre la escuela secundaria y la universidad, que acompañen a los estudiantes en el pasaje de una cultura académica a otra. Como advierten Zimmerman, Di Benedetto & Diment (2008), no podemos presuponer como requisito aquello que debe ser construido en una nueva comunidad de aprendizaje. Las respuestas de ambos grupos muestran que la lectura y la escritura no son habilidades mecánicas o preexistentes, son prácticas sociales situadas que deben ser enseñadas en cada nuevo contexto educativo.

Si bien es valioso que los estudiantes desarrollen hábitos previos de lectura y escritura en el nivel medio, esto no garantiza una adaptación fluida al nivel superior. La universidad plantea nuevas exigencias, géneros, lenguajes y modos de circulación del conocimiento que deben ser aprendidos con acompañamiento. Por eso, no se puede exigir que los ingresantes lleguen "listos", sino que deben ser recibidos como aprendices de una nueva comunidad discursiva. En este proceso, la guía docente, el ensayo y error, y el uso de estrategias variadas son factores fundamentales. La experiencia de los alumnos universitarios demuestra que cuando las cátedras se involucran activamente en la enseñanza de la lectura y escritura académica, los estudiantes no solo mejoran su desempeño, sino que también mejoran su confianza como autores y productores de conocimiento. Así, el trabajo de alfabetización es primordial para que los desafíos que se presenten logren ser superados.

Bibliografía

Bajtín, M. (1997). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal.* Siglo XXI Editores. Argentina.

Cassany, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Paidós. Argentina.

Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula.* Paidós. Argentina.

Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación,* (336), 143–168. https://www.aacademica.org/paula.carlino/130

Lovera, Falcon P. y Castro, C. (2021). ¿Cómo diseñar tareas de escritura? Escribir y evaluar para aprender desde las disciplinas. En F. Navarro (Ed.), *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes* (91-149).

Zimmerman, M.; Di Benedetto, S. & Diment, E. (2008). No te avisan cuándo borran el pizarrón… *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 45–51.

Alfabetización académica: implicancias, responsabilidades y desafíos desde la percepción de docentes de nivel secundario[19]

Mercedes de los Ángeles Nieva Agreda

Introducción

En Argentina, los estudios sobre lectura y escritura académica comenzaron a consolidarse a principios del siglo XXI. Un hito importante fueron las I Jornadas sobre "La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias" organizadas por la Universidad de Luján que fundó la necesidad de que la lectura y la escritura se enseñaran en la universidad como una responsabilidad de compartir las prácticas de cada disciplina (Carlino, 2013).

Aunque en la actualidad hay consenso sobre el papel de la universidad con respecto a la alfabetización académica y a su vez se entiende que constituye una práctica situada y continua, es preciso recordar que concebir a la lectura y la escritura como constituyentes de un mismo proceso es una construcción que duró siglos y se concretó en la modernidad, posterior a que la escuela fuera considerada el espacio privilegiado para producir masivamente lectores y se pusieran en práctica distintas estrategias de enseñanza (Cucuzza & Pineau, 2002). En este sentido, se redujo la lectura y la escritura, prácticas sociales complejas, al periodo de escolarización: "La institución escolar fue la maquinaria tecnológica más funcional, económica, rápida y eficaz para lograr la alfabetización masiva" (Cucuzza & Pineau, 2002, p. 19). De este modo resaltamos cómo la lectura y la escritura estuvieron circunscriptas a un nivel de escolarización por ser el único obligatorio hasta ese entonces y que implicaba la aprehensión de conocimientos acabados; la alfabetización académica, por su parte, entiende que es un proceso situado y continuo, es decir, no finaliza una vez alcanzado cierto nivel de escolaridad, sino que debe seguir construyéndose. Viñas (2015) afirma que se aprende a leer y a escribir en todas las etapas de la vida y que a cada nivel educativo le corresponde una forma de alfabetización. Por ello, consideramos necesario indagar sobre las percepciones que tienen los docentes sobre las diferencias que identifican entre la lectura y la escritura presente en la escuela secundaria y la universidad.

Las investigaciones sobre alfabetización académica suelen hacer énfasis en las nociones que los estudiantes tienen sobre las diferencias que existen entre leer y escribir en la escuela secundaria y la universidad a partir de su experiencia cursando el primer año universitario, lo que les habilita a describir y comparar los formatos y las exigencias de los docentes de ambos niveles resaltando las dificultades que encuentran en el ámbito universitario (Carrasco, 2019; Ponce, Jofré & Pianucci, 2017; Fernández & Carlino, 2010; Zimmerman, Di Benedetto & Diment, 2008). En concordancia y complementariedad con estos estudios consideramos que es clave incorporar las voces y miradas de los docentes de nivel secundario sobre las necesidades de sus estudiantes a partir de la experiencia de articulación de los talleres del PROLEA propiciados

19 Avances de esta investigación fueron presentados en las XIV Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (octubre de 2023) y en las XII Jornadas de Investigación en Comunicación (agosto de 2024).

por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy durante los años 2023 y 2024.

Esta investigación tiene como objetivos dar cuenta de las percepciones que los docentes de nivel secundario tienen sobre la lectura y la escritura en la educación secundaria, las expectativas sobre lo que se espera en la universidad, cómo está preparado el estudiantado en relación a eso y cómo evalúan la articulación entre las escuelas secundarias y el PROLEA con el fin de indagar sobre los supuestos que circulan en torno a la alfabetización académica y aportar voces para reflexionar, diseñar e implementar políticas que favorezcan la inclusión.

La educación secundaria en Jujuy

La educación secundaria es obligatoria desde la sanción de la ley de Educación Nacional nro. 26.206 en el año 2006, se cursa una vez finalizado y acreditado el nivel de educación primaria (Res 1227-E-2022) y, puede durar cinco o seis años, dependiendo de lo que disponga cada provincia y en función de si la educación primaria se extiende a seis o siete años (Montoya & Vilca, 2022).

El acceso a la educación secundaria como un derecho implica que el Estado garantice no solo el ingreso, la permanencia y el egreso, sino también la construcción de trayectorias escolares relevantes (Montoya & Vilca, 2022) que sean concordantes con los propósitos planteados en la Ley de Educación Nacional: formar para la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuidad de estudios superiores. Con respecto a esto último, es claro que la democratización del acceso a los estudios secundarios abrió camino para la incorporación al nivel superior o universitario, lo cual motiva a las universidades a generar acciones para promover "la inclusión, la permanencia y el egreso de los estudiantes entendiendo que éstos transitan su escolarización de modos heterogéneos y variables" (Tavela, 2019, p. 7).

Según el relevamiento anual de abril del 2023, la provincia cuenta con 249 unidades educativas de nivel secundario y 67.725 estudiantes (Res 822-E-2024). Esta expansión cuantitativa y la democratización del acceso (Tedesco, 1987) nos conduce a reflexionar sobre la función de la universidad en la inclusión de estudiantes no tradicionales que, "por su procedencia étnica, geográfica, educativa o cultural, han sido históricamente excluidos de la universidad" (Navarro, 2017, p. 106). Navarro (2017), tomando a Pierre Bourdieu, explica que las diferencias entre estudiantes tradicionales y no tradicionales puede entenderse por la posesión de capital cultural académico, que consiste en tener hábitos y habilidades cognitivas-metacognitivas propias de un entorno familiar y escolar en contacto con el campo académico; estas diferencias "influyen en las posibilidades de acceso y permanencia en la educación superior, ya que configuran el tipo de obstáculos cognitivos, psicológicos, educativos, culturales y sociales que enfrentarán los estudiantes al ingresar (o intentar ingresar) a la educación superior" (p. 107). En este sentido, consideramos que la clave para la reducción de esas desigualdades se encuentra en el diseño e implementación de políticas que propicien la equidad en el acceso, permanencia y egreso de quienes quieran realizar estudios superiores o universitarios.

Marano, Molinari & Vazelle (2017) señalan tres tipos de políticas: 1) nacionales con imple-

mentación jurisdiccional; 2) provinciales, desde sus sistemas educativos y; 3) institucionales, desde las universidades o las escuelas secundarias. En este trabajo hacemos énfasis en esta última para analizar a partir de esa experiencia las percepciones de los docentes de nivel secundario sobre la alfabetización académica y la articulación con la universidad.

La alfabetización académica como democratizadora de oportunidades: el caso de PROLEA FHYCS

La alfabetización académica implica la inclusión del estudiantado en prácticas discursivas propias de cada disciplina, lo cual conlleva una formación sostenida en el tiempo y articulada con los diferentes niveles educativos; de este modo, está compuesta por "dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él" (Carlino, 2013, p. 370).

Navarro (2018), tomando lo expuesto por Prior & Bilbro, explica que la universidad es, ante todo, un proceso de enculturación en prácticas académicas complejas que trasciende el aprendizaje de contenidos, es decir:

> para poder transitar la universidad, el estudiante debe reforzar y desarrollar habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información), hábitos académicos críticos (utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, hacer una ficha, tomar apuntes, leer gráficos y cuadros, usar herramientas informáticas), habilidades metacognitivas y autorregulatorias (monitorear el propio aprendizaje, identificar debilidades y fortalezas, identificar errores y su reconducción, organizar el tiempo) (Ezcurra, 2011) y, de manera crucial, habilidades comunicativas orales y escritas para comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico-académico en general, y de las disciplinas, áreas y espacios de desempeño profesional con los que se vincula su carrera en particular. (p. 14)

La alfabetización académica, en el contexto de ingreso universitario, hace alusión a un escenario desconocido y complejo; su enseñanza es clave para reducir la desigualdad en el acceso de diferentes sectores sociales.

En concordancia con esa noción, en el año 2022, como parte de una política educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS - UNJu) se creó el Programa de Lectura y Escritura Académica (PROLEA) con el objetivo de articular la escuela secundaria con la universidad.

El PROLEA FHYCS (Res. FH N° D- 690/22), como una propuesta institucional, fue llevado adelante por la Secretaría de Extensión con el acompañamiento del Centro de Estudios e Investigación en Lectura y Escritura Académica (CEILEA-INFIL), el Área de Ambientación y Orientación Estudiantil y la Subsecretaría de Educación y TIC; conformando un equipo interdisciplinario (Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Comunicación Social e Ingeniería Informática) que entienden que desarrollar habilidades de lectura y escritura académica constituye un pilar fundamental para contribuir en el acceso, permanencia e inclusión de quienes

deciden estudiar una carrera universitaria luego de egresar de la escuela secundaria.

Como una de las primeras acciones del PROLEA para propiciar el vínculo entre el nivel secundario y universitario realizamos talleres en escuelas secundarias de distintos puntos de la provincia. El taller se denominó "¿Te avisan cuando borran el pizarrón? Leer y escribir en la Universidad. Vinculaciones entre el nivel medio y el universitario" en alusión a la investigación de Zimmerman, Di Benedetto & Diment (2008), quienes abordan las representaciones del estudiantado en el ingreso universitario. En los talleres desarrollamos las implicancias de la lectura y la escritura académica, dimos pautas para aprender a estudiantar en el nivel universitario, contenidos sobre ciudadanía digital y TIC y, como complemento, el estudiantado tomó contacto con tutores de la FHyCS quienes pusieron a disposición la oferta académica de la UNJu y explicaron cómo llevar adelante el proceso de inscripción en las carreras.

Considerando que la provincia tiene más de 200 establecimientos educativos de nivel secundario y que son escasos los recursos humanos y financieros con los que contó el programa realizamos una convocatoria abierta para que se inscribieran las instituciones interesadas en el taller. En este marco, entre los años 2023 y 2024 se inscribieron treinta y cuatro instituciones de las cuales fueron visitadas diez situadas en diferentes puntos de la provincia dictando un taller intensivo de introducción a la vida universitaria y a las prácticas de lectura y escritura académica.

Métodos y participantes

Con el objetivo de dar a conocer las percepciones que tienen los docentes sobre la lectura y la escritura académica y al mismo tiempo sobre el estudiantado, optamos por abordar la investigación desde una perspectiva cualitativa entendiendo que a través del lenguaje se expresan significados compartidos intersubjetivamente que constituyen la realidad (García Galera & Berganza Conde, 2005).

Para seleccionar las instituciones educativas que participarían en el taller desde el Programa de Lectura y Escritura Académica se lanzó una encuesta para sondear el interés por la propuesta; allí, un representante por cada establecimiento educativo debía especificar, entre otros datos, su interés por el taller "¿Te avisan cuando borran el pizarrón? Leer y escribir en la Universidad. Vinculaciones entre el nivel medio y el universitario". Posteriormente, se llevó a cabo otra encuesta para los docentes que participaron en el taller, es decir, a las instituciones educativas en donde el PROLEA estuvo presente; en esta oportunidad, el objetivo fue recolectar datos sobre sus experiencias con respecto a la articulación nivel secundario-universitario.

La encuesta, utilizada en este caso para recolectar información cualitativa, fue una técnica óptima para acceder a un mayor número de datos de "manera sistemática y ordenada, respecto de lo que las personas (…) opinan, piensan, (…) esperan, desean" (Yuni & Urbano, 2014, p. 65) en relación a la alfabetización académica y a su estudiantado. Los datos obtenidos a través de esta técnica posibilitaron el primer acercamiento a las percepciones de los docentes de nivel secundario. La encuesta fue autoadministrada, virtual y estuvo conformada por preguntas abiertas.

De manera complementaria, realizamos entrevistas para profundizar en los significados que los docentes le asignan a la lectura y a la escritura; esta técnica, además de permitir indagar sobre el mundo interno de las personas, posibilita explorar el pasado, el presente y anticipaciones sobre el futuro (Yuni & Urbano, 2014), lo cual fue útil para poder comprender e interpretar qué ideas circulan en relación a la lectura y a la escritura que tiene lugar en el nivel secundario y lo que se cree que se espera en la universidad, como así también las creencias sobre la continuidad del estudiantado cursando estudios superiores o universitarios. Llevamos adelante una entrevista semiestructurada, virtual e individual. Para mantener el anonimato de los entrevistados optamos por omitir la pertenencia institucional y mencionar su nombre y la materia que dicta en el último año de la secundaria.

De esta manera, el corpus de este trabajo estuvo conformado por los textos extraídos de las encuestas que se corresponden a cómo los docentes manifiestan el interés por la propuesta del taller y sus testimonios sobre la experiencia que tuvieron a partir del dictado del mismo en sus instituciones. También, las transcripciones de las entrevistas realizadas a tres docentes que fueron partícipes de todo el proceso. Esta materialidad, que recoge las voces de los docentes, fue analizada mediante la técnica de análisis temático: "proceso en el que se identifican y describen temas, se establecen vínculos entre ellos, se diseñan dispositivos visuales y se integran en un modelo interpretativo que requiere hacia el final del proceso, la construcción de un relato analítico" (Borda, Dabenigno, Freidin, & Güelman, 2017, p. 23). En concordancia con lo planteado, Escudero (2020, citando a Braun & Clarke, 2006) explica que el análisis temático es

> um método para identificar, analisar e relatar padrões, ou seja, temas, dentro de dados colhidos empiricamente. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em detalhes, além de interpretar aspectos do tema de pesquisa. Em otras palavras: envolve a busca por meio de um conjunto de dados para encontrar padrões repetidos de significados. (p. 92)

En síntesis, en el material empírico recolectado identificamos conexiones entre los textos para la construcción de temas en interacción con categorías conceptuales a fin de poder comprender las percepciones de los docentes sobre la alfabetización en general y académica en particular.

Resultados

Los datos correspondientes a diferentes aspectos que conformaron las encuestas fueron sistematizados y presentados en dos oportunidades: la primera, tomando los datos recogidos en el año 2023 (Nieva Agreda, 2025a) y la segunda, procesando los datos correspondientes a los años 2023 y 2024 (Nieva Agreda, 2025b). En esta oportunidad, hacemos énfasis en las nociones que circulan sobre la lectura y la escritura en secundaria y universidad y cómo los docentes de nivel secundario piensan al estudiantado con respecto a estas prácticas.

A su vez, estos datos fueron contrastados y complementados con entrevistas semiestructuradas que permitieron identificar los temas vigentes en relación a la alfabetización académica. A continuación, presentamos el análisis de los datos organizados en tres partes.

La lectura y la escritura en la secundaria

Durante los años 2023 y 2024 respondieron el cuestionario de la convocatoria para el taller con explicita manifestación de interés treinta y cuatro instituciones de nivel secundario de gestión pública y privada de diferentes departamentos de la provincia de Jujuy. De ese total, cuatro mencionaron que recibieron en sus instituciones a personal de nivel superior o universitario para talleres de orientación vocacional o para dar a conocer su oferta académica; esta vinculación fue esporádica y no se asemejó a la propuesta del PROLEA, lo cual indica que para el conjunto de las instituciones que respondieron sería la primera vez que en sus aulas se concretaría una experiencia de articulación secundaria-universidad sobre alfabetización académica. Además, la mayoría señaló que no hay espacios curriculares en donde se trabaje la lectura y la escritura académica a excepción de algunas instituciones que cuentan con materias específicas como Taller de Producción de Textos Académicos, Metodología y Proyecto que permiten desarrollar esas prácticas; por lo general, se asigna a Lengua y Literatura la responsabilidad de formar al estudiantado en lectura y escritura, lo cual parece haber sido asimilado por los profesores en Letras, ya que ocho de cada diez docentes que respondieron el cuestionario de la convocatoria declaraban tener esta formación. Al respecto, Carlino (2013) explica que la alfabetización académica es responsabilidad de cada comunidad discursiva, pero resalta que estos especialistas "pueden ayudar a tomar conciencia del funcionamiento del lenguaje (…) están en condiciones de trabajar junto con especialistas en biología, en química, en historia, etcétera, para diseñar colaborativamente secuencias de trabajo con textos de esas áreas disciplinares" (p. 361). En resumen, de acuerdo a lo expuesto en las encuestas, las escuelas secundarias no suelen tener espacios curriculares específicos de alfabetización académica, por lo que el desarrollo de esas habilidades se atribuye a la asignatura de Lengua y Literatura.

Otro aspecto que caracteriza a la lectura en la secundaria son los materiales de estudio disponibles para el estudiantado, que carecen de contenidos vinculados a géneros discursivos académicos: "por más que trabajemos en primer año el texto expositivo, le das por ahí artículos de enciclopedia (…) la redacción es diferente (…) los libros de secundaria no trabajan puntualmente lo que sería un texto académico, pero de nivel superior" (Viviana, docente de Lengua y Literatura, comunicación personal, junio de 2025). Frente a esto, algunos docentes optan por incorporar textos académicos, pero reconocen que esa iniciativa está sujeta al conocimiento que el docente tenga de esos géneros discursivos y su disponibilidad para incorporarlos en la planificación:

> este año empecé a trabajar con *abstract* la definición de literatura, de géneros discursivos, literarios para que ellos se vayan acostumbrando a otro tipo de lectura (…) En el profesorado no te dan este tipo de herramientas, lo que se enseña es a (…) bajar al aula tal cosa, es decir, simplificarlo". (Viviana, docente de Lengua y Literatura, comunicación personal, junio de 2025)

A partir de lo expuesto, consideramos que sigue vigente trabajar en el nivel secundario con textos de baja complejidad como lo son los manuales (Fernández & Carlino, 2010) lo cual trae aparejado la carencia de habilidades esperadas en el estudiantado de nivel superior o universi-

tario. Por este motivo reforzamos la idea de contar con políticas que propicien la articulación del nivel secundario y la universidad entendiendo que es una forma de incluir y democratizar el acceso; pero a su vez, atendiendo a que se aprende a leer y a escribir en el seno de una comunidad académica y en diferentes grados de formación, por lo que es preciso diferenciar entre la alfabetización que se espera alcanzar en la secundaria y la alfabetización académica que le corresponde a la universidad.

Formación del estudiantado y expectativas sobre la universidad

Los docentes tienden a remarcar la insuficiencia de la preparación del estudiantado frente a las exigencias que creen que existen en el nivel universitario:

> Fundamentalmente el hábito de lectura, poder tener diferentes técnicas para comprender los textos (…) Descubrir en el texto aquello que no está dicho. Considero que muchas de las cosas que se esperan en el nivel superior es que tengan esas habilidades de comprender lo que amerita ese nivel en cuanto a vocabulario, estructuras textuales, en cuanto al dominio de la escritura. Entonces, acceder a esas prácticas discursivas en el nivel superior es complejo (…) Se espera que ya tengan esas habilidades, no que se las enseñe recién en el nivel, sino que ya las tengan adquiridas previamente, que ya conozcan cómo se hace un ensayo, como se hace una monografía, se espera que eso ya sea conocido y resulta que los chicos no siempre conocen esas estructuras textuales que pertenecen a los textos de escritura académica y de pronto pueden pedir una ponencia, un *abstract*, un *paper* y no están dadas las condiciones. (Angélica, docente de Lengua y Literatura, comunicación personal, junio de 2025)

En concordancia con los expuesto, otra docente expresa: “en el nivel superior se espera que los chicos entren con una mayor comprensión lectora, una mejor redacción y no se está logrando eso” (Viviana, docente de Lengua y Literatura, comunicación personal, junio de 2025)

Frente a un contexto en el cual los docentes perciben que el estudiantado llega al nivel superior o universitario con déficits estructurales en la comprensión y producción de textos, surge una preocupación por aportar en la reducción de esas diferencias, pese a que hay un reconocimiento de la propia labor docente y de los contenidos que se dictan:

> en quinto año se hace lo que se puede y más en cuanto al desarrollo de las capacidades como lectores críticos y reflexivos, pero a veces no llegamos a ver todo lo que el alumno necesita. Incluso tratamos de abarcar las técnicas de estudio que se considera que en quinto año ya deben haber adquirido (…) nos damos cuenta que tenemos que volver un poquito hacia atrás y que esa herramienta es fundamental porque la van a necesitar para el terciario, sea cual sea la carrera, por la lectura que ellos tienen, es una lectura mucho más científica (…) se trabaja mucho en los quintos con el desarrollo de esas capacidades, pero considero que aún nos falta (…) nos queda todavía colgado las normas APA, por ejemplo, que ya es nivel universitario. A veces no lo llegamos a ver, pero si les explicamos lo que es la extracción de una

> cita, qué es lo que es una referencia bibliográfica como para que ellos ya vayan sabiendo cómo se va a elaborar o el formato de un trabajo que son la portada y demás, la bibliografía al final. (Yamila, docente de Lengua y Literatura, comunicación personal, junio de 2025)

Es patente la percepción de una mirada evaluativa de la educación superior o universitaria sobre los aprendizajes en el nivel secundario "que se postulan como necesarios para el ingreso a las universidades y que se evalúan como no satisfactorios, lo que vendría a explicar las situaciones de fracaso en el acceso y sobre todo en la permanencia" (Bombini y Urus, 2023, p. 19) del estudiantado.

La lectura y la escritura académica no son únicamente un proceso cognitivo, sino también "una actividad eminentemente social y por ello situada en un determinado contexto socio-cultural y socio-histórico" (Castelló, 2006, p. 2). En concordancia con esto, Navarro (2018, p. 17) expresa que es necesario tener "una concepción de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas letradas académicas situadas disciplinar y culturalmente, con variaciones históricas y sociales, negociadas en distintas situaciones comunicativas, y con una metodología de enseñanza específica"; por lo cual, la alfabetización que tiene lugar en el nivel secundario no conforma un saber acabado previo al ingreso universitario, ya que "No podemos presuponer como requisito aquello que debe ser construido en una nueva comunidad de aprendizaje" (Zimmerman, Di Benedetto & Diment, 2008, p. 50).Consecuentemente, la presencia de la universidad a través del Programa de Lectura y Escritura Académica propone un cambio de perspectiva que se contrapone a la rendición de cuentas del nivel secundario al universitario (Bombini, 2009) y asume el compromiso por reducir las brechas de acceso y, por lo tanto, el ingreso, la permanencia y el egreso. En otras palabras y pensando en el diseño de futuras políticas es necesario reflexionar sobre el alcance de los talleres, al respecto Navarro (2018) sostiene que estos deben apuntar a

> nivelar las inequidades y heterogeneidades de formación de las trayectorias personales previas de cada estudiante en el sistema educativo, de las necesidades comunicativas efectivas que enfrentan los estudiantes en el momento de cursar, y de las habilidades y conocimientos necesarios para el desempeño futuro en el grado universitario. Para simplificar, deben compensar lo anterior, enseñar lo que se necesita en el momento y anticipar necesidades futuras. (p. 17)

Entendemos que es clave compartir el compromiso por la formación del estudiantado entre el nivel secundario y universitario a través de la articulación docente e institucional y la interdisciplinariedad; al mismo tiempo, es preciso asumir esta responsabilidad de manera situada y continua.

Tender puentes: la articulación entre la secundaria y la universidad

El Programa de Lectura y Escritura Académica (PROLEA) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS - UNJu) entre los años 2023 y 2024 llevó adelante talleres intensivos de introducción a la vida universitaria y a las prácticas de lectura y escritura académica en diferentes departamentos de la provincia de Jujuy. Frente a

esto, las voces de los docentes son clave para dar cuenta de sus expectativas sobre la propuesta; en este sentido, resurge la noción de la necesaria articulación entre niveles poniendo de manifiesto nuevamente las carencias del estudiantado y cómo podrían ser satisfechas:

> Me interesa porque considero que los estudiantes deben tener la oportunidad de conocer el manejo de los diferentes textos que pueden enfrentar en un nivel superior. Además, porque muy pocos logran interesarse en la formación superior y la experiencia puede hacer que continúen su formación académica. (Colegio Secundario nro. 6, respuesta por cuestionario, marzo de 2023)

También sostienen que "La brecha que existe entre secundaria y universidad es grande y por ello es importante que brindemos a nuestros estudiantes la mayor cantidad de herramientas posibles para su formación en el nivel superior" (Colegio Jean Piaget, respuesta por cuestionario, marzo de 2023).

Según Capelari (2016, citada en Bombini & Urus, 2023), los docentes asumieron una función tutorial que les permite conocer las problemáticas concretas de sus estudiantes y las expectativas que tienen sobre la universidad, lo cual entra en constante diálogo con las percepciones que tienen sobre la formación que brindan (contenidos) y sobre las posibilidades del estudiantado en el nivel superior o universitario (lo aprehendido).

Las opiniones recogidas de los docentes en el cuestionario sobre su experiencia como participantes del taller refuerzan el pedido de construir zonas de pasaje (Bombini, 2009); en este caso, coinciden en la ampliación de la duración de los talleres y en la incorporación de temas que, a su criterio, mejorarían las habilidades de lectura y escritura del estudiantado del último año de secundaria.

En primer término, el total de los docentes coinciden en que el tiempo de abordaje debería extenderse a una jornada completa o realizarlo en días consecutivos; las sugerencias también hacen hincapié en darle continuidad a estos espacios para fortalecer la adquisición de herramientas para el estudiantado. A su vez, ponen en valor la interacción que se propicia entre el estudiantado y el equipo del PROLEA, la motivación por las carreras universitarias y el acercamiento a los formatos de escritura académica.

En segundo término, se hace evidente una preocupación de los docentes por darle a sus estudiantes un saber panorámico para la vida universitaria: técnicas de estudio, prácticas de lectura y escritura académica, orientación vocacional, oratoria y uso ético de la inteligencia artificial. Las necesidades del estudiantado identificadas por sus docentes nos orientan sobre el abanico de desafíos que se cree están presentes en la universidad. El interés y preocupación de los docentes de nivel secundario es dotar de conocimientos y herramientas para que el estudiantado inicie la vida universitaria. Se alinea a nociones que los académicos ya descartaron: "de que escribir es una habilidad básica, que debe lograrse antes de la universidad" (Carlino, 2005, p.149) o a la idea de poseer un aprendizaje esperado para el ingreso a la universidad que muchas veces se evalúa como no satisfactorio lo cual perjudica el acceso y permanencia del estudiantado (Bombini & Urus, 2023).

Indagamos también sobre cómo se imaginan los docentes que podría darse continuidad a la articulación secundaria-universidad y cuáles serían los beneficios en el caso de concretarse:

> Que ellos tengan esa articulación de sus profesoras de último año que los acompañen en uno, dos, tres encuentros con alumnos y profesores de nivel terciario, que ellos puedan hacer al menos una producción escrita, pero ya en otro nivel, con otras consignas, con otras guías, con otro material, con vocabulario más técnico y que ellos sepan cómo es aplicable lo que van aprendiendo en el secundario para la carrera que ellos elijan porque la lectura y la escritura y la comprensión lectora no se limita a Lengua y Literatura, sino a todas las carreras del nivel terciario. (Yamila, docente de Lengua y Literatura, comunicación personal, junio de 2025)

> Yo creo que es fundamental. Yo creo que una de las formas más prácticas es que los chicos del secundario vayan a la universidad y la universidad vaya a la secundaria. Sobre todo, que tengan las voces, si bien es muy interesante escuchar al docente, es muy interesante también escuchar las voces de los estudiantes; es decir, que el estudiante de secundario escuche las voces del ingresante o del que ya está en segundo año y viceversa porque me parece que ahí se pueden dar esas pistas: "mirá, a vos te falta esto", "vas a necesitar esto". (Angélica, docente de Lengua y Literatura, comunicación personal, junio de 2025)

Con respecto al diseño e implementación de una política de articulación entre el nivel secundario y universitario los docentes no cuentan con una propuesta concreta; sin embargo, sí hay certezas sobre cómo su existencia podría fortalecer las trayectorias educativas.

Aunque el taller es una primera experiencia de acercamiento a la vida universitaria y a las prácticas de lectura y escritura académica y por lo tanto aporta en la democratización de las posibilidades de ingreso es necesario entender que hay prácticas que se construirán en la participación activa en las diferentes comunidades de aprendizaje (Zimmerman, Di Benedetto & Diment, 2008). Es decir, la experiencia del PROLEA puede entenderse como una iniciación al proceso de enculturación del estudiantado (Navarro, 2018); sin embargo, su alcance es limitado por dos motivos: 1) porque las prácticas de lectura y escritura académica deben integrarse en cada espacio curricular para fomentar un aprendizaje más profundo y contextualizado y, 2) porque la experiencia de quienes dictan el taller está sujeta a las practicas letradas de su cultura académica (Carlino, 2013), en este caso, de las Ciencias Sociales y la Ingeniería Informática. En este sentido, la política nacional con implementación jurisdiccional del año 2024, Plan Provincial de Alfabetización, insta a trabajar las problemáticas sobre escritura y lectura en todos los espacios curriculares y no solo en áreas específicas como Lengua o Literatura, además menciona la posibilidad de articulación interinstitucional (Res 822-E-2024), lo que puede ser un impulso para el trabajo en conjunto entre los diferentes espacios curriculares del nivel secundario y entre estos con la universidad a fin de propiciar una formación continua para el estudiantado.

Teniendo en cuenta este contexto, las zonas de pasaje, entendida como "momentos de tránsito que hacen los estudiantes de un nivel educativo a otro" (Bombini, 2009, p. 431), pueden

construirse desde el rol protagónico de los docentes de nivel secundario en su función tutorial en conjunto con políticas universitarias en un marco normativo provincial o nacional que propicie su sostenimiento, continuidad y alcance a más instituciones educativas con el objetivo de acortar las distancias entre los niveles y poner en valor la experiencia adquirida en el nivel secundario, ya que es desde allí donde construirán "sus recorridos posibles hacia las propuestas que el nivel superior les ofrece" (Bombini, 2009, p. 435).

Reflexiones para continuar conversando

A diferencia de décadas anteriores, ya no se espera que en la escolarización obligatoria se logre un conocimiento acabado sobre la lectura y la escritura porque entendemos que es un proceso que atraviesa los niveles educativos y está en continua construcción

La obligatoriedad de la educación secundaria condujo a repensar el rol de las universidades para favorecer la inclusión, el acceso, la permanencia y el egreso de muchos más estudiantes. Frente a esta apertura, comprendemos que no todos tienen las mismas posibilidades por lo que las políticas universitarias son fundamentales para ayudar a reducir esas brechas; la enseñanza de estas prácticas mitiga "las inequidades e injusticias sociales con las que llegan los estudiantes a un ámbito que tiene como uno de sus objetivos, justamente, democratizar las oportunidades de acceso a la educación de calidad" (Rose & Martin, 2012 citado en Navarro, 2018).

El Programa de Lectura y Escritura Académica de la FHyCS-UNJu brinda un panorama general sobre la vida universitaria e introduce al estudiantado en prácticas de lectura y escritura académica. Si bien los talleres son llevados adelante por un equipo interdisciplinario conformado por profesionales, académicos y estudiantes avanzados, comprendemos que la alfabetización académica implica una formación prolongada que no se reduce a un taller o a un ciclo educativo (Carlino, 2013), sino que implica competencias diversas situadas disciplinar y profesionalmente (Navarro, 2017). En línea con lo expuesto, las intenciones de los docentes de nivel secundario por alfabetizar académicamente previo al ingreso del nivel universitario no se concreta porque implica un proceso complejo y continuo en el seno de múltiples campos disciplinares; sin embargo, tener ese horizonte es clave para propiciar acciones de articulación con institutos de educación superior o la universidad para fortalecer las trayectorias educativas del estudiantado; esta predisposición a alcanzar un conocimiento acabado es el germen para continuar trabajando en el diseño e implementación de políticas educativas.

Los datos recogidos dan cuenta del compromiso de los docentes de nivel secundario en propiciar la continuidad del estudiantado en estudios superiores y de brindarles espacios para tomar contacto con docentes y estudiantes del nivel superior o universitario.

Las percepciones de los docentes, desde su rol tutorial, sobre las necesidades del estudiantado concuerdan con la política educativa de la FHyCS para tender puentes y acercar una primera experiencia de contacto con la comunidad académica. De esta manera, más allá de que entendemos que la alfabetización académica implica una formación específica en didáctica de la escritura científico-académica (Navarro, 2018) y su necesario abordaje situado disciplinar y en diferentes niveles, consideramos que el PROLEA es clave para garantizar la inclusión y el

acceso de quienes decidan continuar con estudios universitarios.

Hace más de una década, Carlino (2013) se refirió a la necesidad de transformar el sistema educativo para que todas las asignaturas, no exclusivamente Lengua y Literatura, se ocuparan de la lectura y la escritura; en la actualidad el Plan Provincial de Alfabetización (Res 822-E-2024) se erige como una respuesta y oportunidad para ese cambio; por ello, consideramos que se puede continuar indagando sobre las experiencias que van adquiriendo diferentes espacios curriculares al abordar la lectura y la escritura e identificar qué nociones circulan sobre estas prácticas atendiendo a las diferencias entre el nivel secundario y universitario.

Bibliografía

Bombini, G. (2009). "La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura". En: e. martos, t. rösing, (Coords.). *Prácticas de Lectura y Escritura.* Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 431-444. https://universidadeslectoras.es/dt/finder/practicas_lectura_y_escritura.pdf

Bombini, G. & Urus, M. (2023). "'Zonas de pasaje' y literacidades en la educación superior". En: *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 16 (8), Universidad Nacional de Mar del Plata, 10 – 28. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/7231/7340

Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos.* Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani. https://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2019/11/DHIS2.pdf

Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, (*336*), 143-168.

Carlino, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 355-381.

Carrasco, A. (2019). "De la escuela a la universidad: las prácticas de lectura y escritura en el último año de la secundaria". *Letras*, (8), Universidad Nacional de La Plata: https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/letras/article/view/5780

Castelló, M. (2006). "La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita". En: *Memoria del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Cucuzza, H. R. & Pineau, P. (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la razón de mi vida.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Escudero, C. (2020). "El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones". *La trama de la comunicación*, *24* (2), 89-100. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-56282020000200005&lng=es&tlng=pt.

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. (2022). *Resolución 690/2022. Aval para el Programa de Lectura y Escritura Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales denominado "PROLEA FHyCS".*

Fernández, G. & Carlino, P. (2010). "¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y de las escuelas secundarias?". *Lectura y vida*, 31 (3), 6-19. https://www.aacademica.org/paula.carlino/216

García Galera, M. C. & Berganza Conde, M. R. (2005). "El método científico aplicado a la investigación en Comunicación Mediática". En: r. berganza conde y j. ruiz san román (Coords.) *Investigar en Comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en Comunicación* (p. 19-42). Madrid: McGRAW-HILL.

Marano, M. G., Molinari, B. & Vazelle, M. (2017). "La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década". En: V. baraldi, n. diaz y m. a. perticará (Comp.) *La universidad como objeto de investigación. La Reforma Universitaria entre dos siglos. Actas del VIII Encuentro Nacional y Latinoamericano* (p. 525-541). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Ministerio de Educación de Jujuy. (2022). *Resolución 127/2022. Régimen académico de la educación secundaria de la provincia de Jujuy.* https://boletinoficial.jujuy.gob.ar/wp-content/uploads/2016/Boletines/Varios/RES1227-E-ANEXO.pdf

Ministerio de Educación de Jujuy. (2024). *Resolución 822/2024. Plan Provincial de Alfabetización.* https://boletinoficial.jujuy.gob.ar/?p=286314

Montoya, M. A. & Vilca, M. L. (2022). "La educación secundaria en clave de derecho. Marcos normativos y regulaciones de la educación secundaria obligatoria en la provincia de Jujuy". *Investigaciones, Ensayos y Experiencias, V (5),* 30–40. https://ies7-juj.infd.edu.ar/aula/archivos/repositorio/3000/3135/03_IEEN5-Montoya_Vilca.pdf

Navarro, F. (2017). "Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad". En: p. quintanilla y a. c. valle taiman (Ed.), *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales* (p. 102-134). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Navarro, F. (2018). "Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas". En: f. navarro y g. aparicio (Coord.) *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Nieva Agreda, M. A (2025a). "Leer y escribir en el último año de la secundaria: la percepción de docentes sobre la necesidad de intervención de la Universidad en talleres con estudiantes". En *Libro de Resúmenes de las XIV Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales: resúmenes ampliados* (p. 229-231). San Salvador de Jujuy: Tiraxi Ediciones.

Nieva Agreda, M. A. (2025b). "Percepciones de los docentes del nivel secundario sobre la construcción de zonas de pasaje". En R. VIEYTES (Ed.) *Memoria de Resúmenes de las XII Jornadas de Investigación en Comunicación* (p. 23-24). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. https://dspace.uces.edu.ar/jspui/handle/123456789/7165

Ponce, C., Jofré, A. & Pianucci, I. (2017). "Acercando el ingreso universitario a la escuela secundaria: comprensión de textos con tecnología móvil". *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (19), Universidad Nacional de la Plata, 91-96: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592017000100012&lng=es&tlng=es

Tavela, D. (2019). "Problematizar el sistema. Los desafíos de promover la articulación entre la universidad y la escuela secundaria desde una perspectiva nacional". En: d. tavela, m. catino y m. forneris, *Nexos: la educación como sistema: programa de articulación*

entre la universidad y la escuela secundaria (p. 7-8). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Tedesco, J. C. (1987). *El desafío educativo: calidad y democracia*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Viñas, R. (2015). *Ser joven, leer y escribir en la universidad. Las prácticas de lectura y escritura: de la escuela secundaria a la universidad*. Tesis doctoral sin publicar, Doctorado en Comunicación; Universidad Nacional de La Plata: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44649

Yuni, J. A. & Urbano, C. A. (2014) *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 2). Córdoba: Brujas.

Zimmerman, M., Di Benedetto, S. & Diment, E. (2008). "No te avisan cuando borran el pizarrón…", *Summa Psicológica UST*, 5 (1), 45-51.

SEGUNDA PARTE

Talleres en la Facultad de Humanidades

Optimización de los tiempos en la vida universitaria: revisión de la literatura argentina y replanteo de las propuestas de la FHyCS-UNJu

Brenda Doris del Valle Gutierrez y Nayra Eva Cachambi Patzi

Introducción

El ingreso a la universidad implica no sólo un desafío académico, sino también la adquisición de un conjunto de saberes y habilidades que hacen a la construcción del "oficio de estudiante universitario". Esta noción, compleja y multidimensional, requiere ser abordada desde un enfoque integral que reconozca tanto las trayectorias previas como las condiciones concretas de cursado. En este marco, la gestión del tiempo y la adquisición de estrategias de estudio aparecen como elementos clave no solo para el rendimiento académico, sino también para el bienestar personal y la permanencia en el sistema universitario.

La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) no escapa a estas tensiones. Las características del estudiantado –frecuentemente con cargas laborales, familiares, o interrupciones en sus recorridos académicos– hacen necesario repensar las propuestas institucionales de acompañamiento. El taller presencial "Aprender a estudiar: optimizando tiempos y estrategias en la universidad" fue una experiencia piloto desarrollada en 2024 como parte del Ciclo de Talleres de Alfabetización Académica y Digital impulsada por el Programa de Lectura y Escritura Académica (PROLEA) de la FHyCS.

El taller contó con la participación de casi cincuenta estudiantes de distintas carreras y sedes. Se trabajaron herramientas prácticas y conceptuales para fomentar una gestión más consciente del tiempo, organizar las rutinas académicas y mejorar la lectura y el estudio autónomo.

Este capítulo propone un análisis de dicha experiencia articulado con una revisión bibliográfica sobre el tema y con recomendaciones institucionales para fortalecer políticas que promuevan una formación integral del estudiantado.

Contextualización institucional

La UNJu fue creada en 1972 como parte del proceso de expansión del sistema universitario nacional impulsado por el Plan Taquini, una política orientada a federalizar el acceso a la educación superior. Este proceso buscó descentralizar las instituciones académicas, tradicionalmente radicadas en grandes centros urbanos como Buenos Aires, La Plata o Tucumán. Para muchos jóvenes jujeños, acceder a estudios universitarios implicaba migrar y afrontar elevados costos económicos y afectivos, lo que restringía este derecho a sectores con mayores recursos (Lagos, 2019). En ese sentido, la creación de la UNJu respondió a una demanda histórica de la comunidad por garantizar la inclusión educativa en su propio territorio.

Desde su nacionalización en 1974, la UNJu ha ampliado progresivamente su presencia territorial. A partir de 2015, instaló sedes en localidades del interior de la provincia —San Pedro,

Libertador General San Martín, Tilcara, Humahuaca y El Carmen—, como parte de una política institucional de expansión y territorialización del acceso a la educación superior (Gutiérrez, 2021).

En este contexto, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), creada en 1984 (Resolución Ministerial Nº 2032/84), se consolidó como una unidad académica orientada a la formación en ciencias sociales y humanas. Su creación se produjo en el marco del retorno a la democracia y el fin de la persecución política y la censura ideológica en nuestro país, condición fundamental para el libre desarrollo de las Ciencias Sociales a nivel académico. "La nueva casa de estudios venía a llenar un vacío existente en la educación universitaria de nuestra provincia, la cual se había orientado hasta ese momento a cubrir la necesidad de formar profesionales para el sector productivo y administrativo" (Lagos, 2019, p. 67).

En la actualidad, el estudiantado de la FHyCS se caracteriza por su heterogeneidad, tanto en lo territorial como en lo social y educativo. Una proporción importante de los y las estudiantes proviene de localidades del interior provincial e incluso de zonas rurales, lo que plantea desafíos vinculados a la conectividad, el acceso a recursos tecnológicos y la permanencia en la vida universitaria (Gutiérrez, 2021).

Las trayectorias de ingreso están atravesadas por desigualdades que afectan el acceso y la apropiación de los saberes académicos, especialmente en la transición entre la escuela secundaria y la universidad. Ante esta realidad, la FHyCS ha fortalecido dispositivos institucionales con el objetivo de acompañar el ingreso, promover prácticas de alfabetización académica, y generar espacios de contención ante la incertidumbre y la exclusión digital.

Los relevamientos realizados entre estudiantes ingresantes, a través de encuestas de seguimiento del sistema de tutorías, evidencian altos niveles de satisfacción respecto a estos dispositivos, así como la apropiación de los contenidos trabajados. Sin embargo, también revelan dificultades persistentes: escasa socialización entre pares, falta de familiaridad con plataformas virtuales y la necesidad de fortalecer competencias metacognitivas y organizativas para el estudio autónomo (Gutiérrez, 2023). Estas dimensiones configuran un perfil estudiantil atravesado por condiciones de vulnerabilidad, lo que interpela a la universidad a consolidar políticas de inclusión con enfoque territorial, situadas y sostenidas en el tiempo.

Gestión del tiempo en la vida universitaria: Una revisión del estado del arte argentino en el periodo (2015-2025)

En los últimos años, la gestión del tiempo se ha consolidado como una temática de creciente interés en el ámbito académico argentino, especialmente en el estudio de las trayectorias universitarias y su vinculación con el rendimiento académico, el bienestar estudiantil y el desarrollo de competencias transversales. Diversas investigaciones nacionales han comenzado a abordar esta problemática reconociendo que la manera en que los y las estudiantes organizan, planifican y distribuyen su tiempo incide de forma significativa en su desempeño y permanencia en el nivel superior. Esta línea de investigaciones, aún incipiente, pero en expansión, ha permitido explorar tanto los factores que favorecen una

gestión eficaz del tiempo como aquellos que la obstaculizan.

En la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Caram et al. (2017) han desarrollado un estudio centrado en la planificación y organización del tiempo en 150 estudiantes universitarios/as de la carrera de Ciencias de la Educación y de los profesorados de Geografía, Historia, Química, Inglés, Artes, Filosofía, Letras, Economía y Fran cés, de la Facultad de Filosofía y Letras. El objetivo principal fue indagar cómo los y las estudiantes gestionaban su tiempo de estudio y qué dificultades enfrentaban en esa organización, con el propósito de identificar posibles estrategias de mejora de sus procesos de aprendizaje.

Los resultados del estudio evidenciaron que la gestión del tiempo constituye una de las principales dificultades que afectan el desempeño académico de los/as estudiantes. En términos cuantitativos, se observó que el 51% de los encuestados dedicaban entre 5 y 10 horas semanales al estudio fuera del horario de clase, mientras que sólo un 23% alcanzaba entre 11 y 20 horas. Esta escasa dedicación se vincula estrechamente con la discontinuidad en la planificación de las tareas, ya que un 47% declaró planificar "a veces", y solo un 46% afirmó hacerlo "siempre". Las razones esgrimidas por quienes planifican esporádicamente se relacionan con la percepción de que organizarse requiere demasiado tiempo, lo que, a su vez, reduce el espacio efectivo para estudiar. A su vez, el tiempo fue mencionado de forma reiterada como un factor tanto de logro como de dificultad. El 33% de los/as estudiantes atribuyó sus logros académicos al tiempo dedicado al estudio, mientras que el 35% adjudicó sus dificultades precisamente a la falta de tiempo. Estas percepciones permitieron comprender que, si bien los y las estudiantes reconocieron el tiempo como una variable crucial, no siempre contaban con las condiciones o herramientas necesarias para administrarlo de manera eficaz. De hecho, el 85% manifestó la necesidad de mejorar la organización del tiempo como una condición para optimizar sus procesos de aprendizaje. Esto pone en evidencia la relevancia de considerar el tiempo no solo como recurso, sino como dimensión estructurante del desempeño académico.

Por su parte, en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Moreno, Chiecher & Paoloni (2020) aportan evidencias significativas sobre el modo en que la gestión del tiempo se vincula con el rendimiento académico de estudiantes de ingeniería. La investigación, realizada con una cohorte de 86 estudiantes, distingue entre estudiantes de alto rendimiento y bajo rendimiento. De esta manera, la indagación permitió establecer relaciones entre trayectorias académicas de rendimiento alto y el uso frecuente de estrategias cognitivas complejas, metacognitivas y de manejo de recursos, particularmente aquellas asociadas a la planificación y organización del tiempo de estudio. El 54,3% evidenció trayectorias de alto rendimiento que empleaban regularmente estrategias de organización temporal, en el grupo de rendimiento bajo esta práctica se manifestaban de forma ocasional, sin acompañamiento de una reflexión crítica sobre las estrategias de estudio utilizadas.

El análisis comparativo entre ambos grupos evidenció una clara diferencia en la concepción y uso del tiempo. En el grupo de alto rendimiento, el tiempo se entiende como un recurso a ser gestionado estratégicamente, se planifican los momentos de estudio, se fijan metas de aprendizaje, se controlan avances y se ajustan las acciones conforme a la comprensión de los contenidos. En cambio, en el grupo de bajo rendimiento, el tiempo aparece como una variable

cuantitativa, con énfasis en el aumento de horas de estudio, sin acompañarse de un análisis sobre la calidad o efectividad de las estrategias empleadas. Esta sobrevaloración del tiempo de dedicación, desvinculada de procesos de autorregulación y planificación, demuestra ser insuficiente para mejorar el desempeño académico.

La investigación también resalta que en ambos grupos se reconoce la necesidad de modificar hábitos de estudio desde el ingreso a la universidad; sin embargo, sólo quienes tienen trayectorias de rendimiento alto lograron vincular estos cambios con la gestión del tiempo y el uso de estrategias de aprendizaje profundas. Por último, los hallazgos del estudio destacan que, al momento de preparar exámenes, los/as estudiantes de alto rendimiento tienden a combinar la gestión del tiempo con estrategias de elaboración y organización de la información, resolución de problemas y búsqueda de ayuda. Por el contrario, en el grupo de bajo rendimiento predomina una lógica de estudio intensivo no planificado, donde la organización del tiempo se centra en el recuento de horas previas al examen, muchas veces en convivencia con otras actividades como el trabajo. Esto sugiere que no es la mera cantidad de tiempo dedicado al estudio lo que incide en los logros académicos, sino la manera en que ese tiempo es administrado, planificado y articulado con estrategias eficaces para el aprendizaje.

El mismo equipo, Moreno et al. (2025) realizó también un aporte significativo al abordar la validación del *Time Management Behavior Questionnaire* (TMBQ) en el contexto argentino. Este cuestionario, desarrollado originalmente por Macan en 1990 y adaptado al español por García-Ros y Pérez-González (2012), ha sido ampliamente utilizado para evaluar las prácticas de gestión del tiempo en estudiantes universitarios/as. Sin embargo, hasta el momento no se habían desarrollado estudios de validación para su aplicación en Argentina, lo cual hacía necesaria una adecuación lingüística, cultural y pedagógica del instrumento. El estudio se propuso subsanar esta carencia mediante el análisis de la fiabilidad y validez del TMBQ, a partir de una muestra de estudiantes del primer año de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

La escala del TMBQ indaga cuatro dimensiones claves del comportamiento temporal: establecimiento de objetivos y prioridades, uso de herramientas para la gestión del tiempo, preferencias por la desorganización y percepción del control sobre el tiempo. El estudio se llevó a cabo en dos etapas; una cuantitativa, orientada a evaluar la consistencia interna del instrumento; y otra cualitativa, centrada en el juicio de expertos, a quienes se les solicitó valorar la pertinencia de cada ítem. Los resultados de ambas fases permitieron corroborar que, si bien la versión adaptada del TMBQ es un instrumento valioso, se requerían ajustes para su adecuada aplicación en el contexto argentino, principalmente por la necesidad de actualizar el lenguaje y diferenciar de forma más precisa entre la gestión del tiempo académico y la organización del tiempo personal.

La relevancia de este trabajo radica no solo en la validación de un instrumento útil para futuras investigaciones sobre la temática, sino también en su potencial para el diseño de estrategias institucionales orientadas a fortalecer las competencias de autorregulación y planificación del estudiantado.

Por otro lado, se recuperó un estudio de la Universidad Católica de Córdoba, de Gómez, Etchegorry & Caón (2017), desarrollado con estudiantes de las carreras de Abogacía, Veterinaria, Ciencias Químicas, Psicopedagogía y Arquitectura, que indaga las experiencias y significaciones que los/as jóvenes otorgan al primer tramo de su vida universitaria. A través de un enfoque cualitativo, las autoras analizaron el contraste entre la etapa escolar y la universitaria, haciendo hincapié en los cambios percibidos en relación con la autonomía, la responsabilidad y, particularmente, la gestión del tiempo. Los relatos de los/as estudiantes destacan una tensión marcada entre la libertad percibida en el nivel secundario -asociada a un menor compromiso académico y mayor espacio para la socialización- y las exigencias de la vida universitaria, vividas en muchos casos como una pérdida de esa libertad.

La transición hacia la universidad implica una resignificación del uso del tiempo, ya que las exigencias académicas requieren un grado mayor de planificación y control. Los/as estudiantes reconocen que en la etapa secundaria era posible alcanzar resultados aceptables con un mínimo esfuerzo, mientras que el contexto universitario demanda una organización más rigurosa. Esta transformación no solo afecta el tiempo dedicado al estudio, sino también la disponibilidad para sostener espacios de ocio, recreación y encuentro con otros/as, los cuales se ven limitados por la carga académica y las modalidades propias de cada carrera.

En cuanto a las estrategias que los/as estudiantes desarrollan para afrontar las nuevas demandas académicas, las autoras señalan tres ejes centrales: la organización del tiempo, la lectura y la estructuración de la información. La expresión “me siento y leo” se vuelve recurrente en los relatos, evidenciando que el tiempo de estudio ha adquirido un carácter más sistemático. Sin embargo, se percibe una mayor exigencia y se reconoce la necesidad de un esfuerzo intelectual distinto al de la escuela secundaria, el repertorio de estrategias sigue siendo limitado. No se mencionan herramientas como el subrayado, las notas marginales o los resúmenes analíticos, lo cual sugiere que muchos/as estudiantes transitan la universidad sin haber desarrollado plenamente habilidades de autorregulación y gestión estratégica del tiempo de estudio.

Finalmente, el estudio permite visibilizar que el pasaje al nivel superior no sólo implica un cambio en las condiciones objetivas de cursado, sino también en la manera en que los/as estudiantes experimentan y organizan su tiempo. La universidad demanda dedicar más horas a las actividades académicas y, al mismo tiempo, transformar cualitativamente la forma de administrarla. La planificación del tiempo aparece como una condición necesaria para responder a las nuevas exigencias, aunque no siempre acompañada por una formación explícita en estrategias de gestión.

En este sentido, el trabajo de Gómez et al. (2017) aporta evidencia sobre las tensiones que se producen en este proceso de transición y la necesidad de fortalecer, desde las instituciones, los dispositivos de acompañamiento que promuevan una gestión autónoma y eficaz del tiempo.

Una línea de investigación particularmente relevante dentro del campo de estudios sobre gestión del tiempo en estudiantes universitarios/as en Argentina es la que aborda la procrastinación académica como un obstáculo en la administración del tiempo. Esta línea reconoce que la

postergación voluntaria y sistemática de tareas académicas, a pesar de sus consecuencias negativas, constituye un obstáculo significativo para el logro de objetivos educativos y el bienestar psicológico del estudiantado.

En este sentido, el estudio de Jofré Neila, Galván & Riccio Cresto (2024) explora la relación entre ansiedad y procrastinación, así como su impacto en el rendimiento académico, aportando valiosos elementos para comprender los factores que inciden en la gestión del tiempo de los/as estudiantes. A partir de una muestra de 67 estudiantes de la Universidad de Congreso (Mendoza), los/as autores/as confirman que altos niveles de ansiedad se asocian significativamente con una mayor tendencia a la procrastinación, entendida como el aplazamiento voluntario de tareas a pesar de las consecuencias negativas. Este vínculo se expresa en manifestaciones cognitivas como la preocupación excesiva, la anticipación de resultados negativos y conductas de evitación que afectan la organización temporal y el desempeño académico.

Para evaluar estas variables se emplearon instrumentos como la Adaptación Argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS), el Cuestionario de Ansiedad Frente a los Exámenes Universitarios y el STAI (Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo). Los hallazgos también indican que, a medida que los y las estudiantes avanzan en su carrera, disminuyen tanto las asignaturas desaprobadas como la preocupación vinculada a la procrastinación, lo que sugiere una mejora progresiva en el manejo del tiempo y la ansiedad académica. El estudio de García-Ros & Pérez-González (2012) subraya la importancia de atender los aspectos emocionales que interfieren en la planificación y ejecución de las tareas académicas, y plantea la necesidad de estrategias institucionales específicas para fortalecer las competencias de autorregulación emocional y temporal en la población estudiantil.

En la provincia de Entre Ríos, Alessio & Main (2019) a partir de un estudio llevado a cabo con estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina (específicamente en la Facultad "Teresa de Ávila", ubicada en Paraná) evidenciaron la correlación entre procrastinación y ansiedad ante los exámenes, observando que ambas variables afectan de forma directa la administración del tiempo y el logro académico. En este sentido, las autoras señalan que los/as estudiantes que presentan mayores niveles de ansiedad tienden a posponer actividades importantes, lo cual conlleva una mala planificación y uso ineficaz del tiempo disponible, especialmente en contextos de evaluación. Asimismo, el trabajo destaca la importancia de considerar la procrastinación como una conducta que no solo refleja una falla en la organización temporal de las tareas, sino también como un mecanismo de evasión frente a situaciones emocionalmente amenazantes como los exámenes. Esta conceptualización permite entender que la gestión del tiempo no puede desvincularse de los factores psicológicos subyacentes que la condicionan, lo cual amplía el enfoque tradicional centrado únicamente en habilidades organizativas o técnicas de estudio.

En suma, las investigaciones en Argentina sobre gestión del tiempo en estudiantes universitarios/as revelan un campo de estudio en consolidación, atravesado por diversas líneas de investigación que abordan aspectos instrumentales y emocionales vinculados a esta competencia transversal. Los estudios además aportan herramientas teóricas y metodológicas para su

abordaje, revelando la complejidad de factores que inciden en su desarrollo, como la ansiedad, la procrastinación, las competencias organizativas y las condiciones institucionales.

Optimizar el tiempo para aprender mejor: relato de un taller con estudiantes universitarios/as de la FHyCS

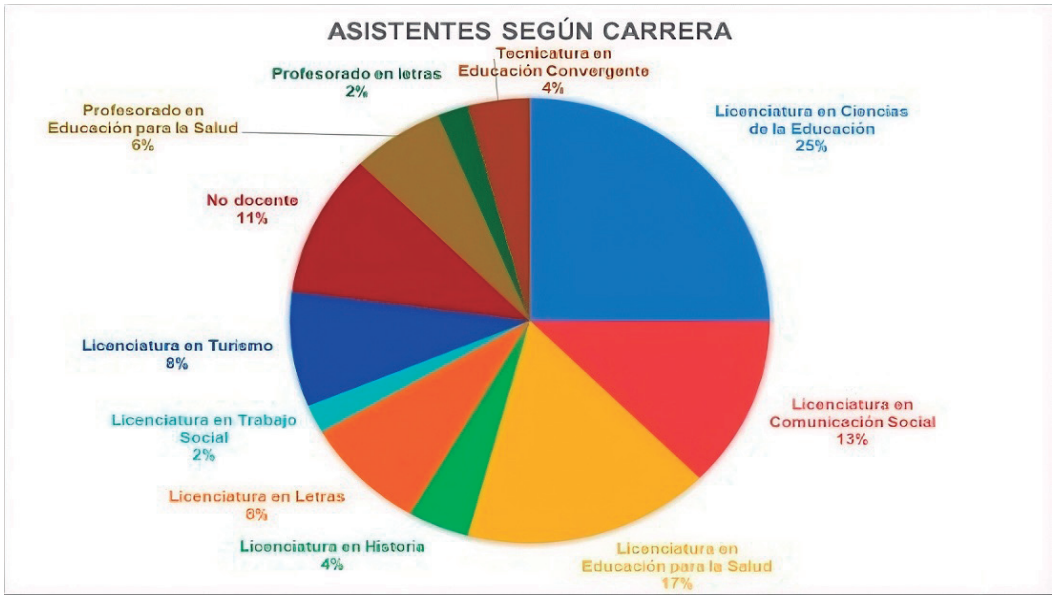
El taller presencial "Aprender a estudiar: optimizando tiempos y estrategias en la universidad", tuvo como propósito acompañar a estudiantes en la construcción de estrategias de gestión del tiempo y hábitos de estudio más eficientes, adecuados a las exigencias del nivel superior. También las actividades procuraron identificar las principales dificultades en la gestión del tiempo y estrategias de estudio y fomentar la aplicación de estrategias personalizadas de acuerdo con las necesidades de cada estudiante.

La actividad contó con la inscripción de cuarenta y ocho estudiantes y personal no docente de distintas carreras y sedes de la FHyCS, UNJu. El interés común, que manifestaron los asistentes fue mejorar su rendimiento académico y su organización cotidiana de los tiempos. En este sentido, un porcentaje elevado afirmaba estar en instancias avanzadas de la carrera, y encontrarse con problemas en la organización del tiempo para el estudio y responsabilidades laborales o familiares. Asimismo, existía una problemática en la optimización de tiempos de estudio para la preparación de exámenes finales.

Como se aprecia en la Figura 1, la mayoría de las carreras que se dictan en la FHyCS se encuentran representadas, sobresaliendo las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación para la Salud.

El taller se dividió en bloques temáticos en el que se abordaron aspectos teóricos y prácticos con diversas estrategias y técnicas.

Figura 1



Fuente: Elaboración propia (2025)

Autodiagnóstico de los asistentes

El primer bloque temático incluyó un diagnóstico grupal e individual de los participantes sobre la gestión del tiempo de estudio en una escala del 1 al 5 (siendo 1 la calificación más baja y 5 la más alta). La mayoría se ubicó entre 1 y 3. También se solicitó hacer una lluvia de palabras que describirían su gestión del tiempo destinado al estudio en la Universidad. En este sentido se destacan palabras como: caos, problemático, incertidumbre, malo. Finalmente, se interrogó sobre las emociones asociadas a la gestión del tiempo; de esta manera, advertimos que las emociones que surgían eran diversas, pero con un patrón común: la ansiedad, la sensación de desborde, la autopercepción de ineficiencia.

Ahora bien, la optimización del tiempo no se reduce únicamente a la delimitación de estrategias ni a la aplicación de técnicas que vuelvan más "eficaces" las prácticas de aprendizaje en el ámbito universitario. Tal como afirman Caram et al. (2017), optimizar el tiempo implica la capacidad que tienen los/as estudiantes para planificar, organizar y distribuir de manera eficiente el tiempo destinado a sus actividades académicas y personales, buscando un equilibrio que favorezca el rendimiento y disminuya el estrés. Esta concepción amplía la mirada tradicional al incorporar dimensiones vinculadas a la gestión emocional. En particular, las frustraciones asociadas a la falta de avance en la carrera evidencian la necesidad de generar espacios que permitan reflexionar sobre cómo se habita el tiempo universitario desde una perspectiva subjetiva.

Técnicas para la optimización del tiempo

En el segundo bloque, se desarrolló la actividad del Mapa de Tiempo, la cual permitió que cada estudiante visualizara cómo distribuye sus horas semanales entre estudio, trabajo, actividades personales y ocio. La elaboración de listas de tareas y cronogramas individuales abrió paso a un momento de reflexión donde muchos/as reconocieron la sobrecarga y la dificultad para establecer prioridades. Las asistentes femeninas reconocieron el peso de tareas domésticas y de crianza que recaen en ellas. También apareció como aspecto -no contemplado con anterioridad- el tiempo destinado al traslado o viaje. Otro factor fue identificar el tiempo destinado al uso del teléfono. En este sentido se orientó a los participantes a identificar en sus dispositivos móviles el tiempo destinado al uso de redes sociales. El registro se efectuó en un cuadro similar

Figura 2

Actividades	Horas semanales

Fuente: Elaboración propia (2025)

A partir de allí, se introdujeron dos herramientas clave: el método Pomodoro y la Matriz de Eisenhower.

El método Pomodoro es una técnica de gestión del tiempo que ayuda a mejorar la productividad dividiendo el trabajo en intervalos cortos y enfocados, seguidos de breves descansos. Este método ayuda a mantener la concentración y a reducir el cansancio mental, haciendo más fácil completar las tareas de manera eficiente.

Por su parte la Matriz de Eisenhower es una herramienta de gestión del tiempo y de toma de decisiones que ayuda a priorizar las tareas según su urgencia e importancia. La matriz se divide en cuatro cuadrantes:

1. Urgente e importante (Hacer): Tareas que requieren atención inmediata y tienen un impacto significativo.

2. No urgente pero importante (Planificar): Tareas que son importantes para tus objetivos a largo plazo, pero no requieren acción inmediata.

3. Urgente pero no importante (Delegar): Tareas que requieren atención inmediata pero no son cruciales para tus objetivos.

4. No urgente y no importante (Eliminar): Tareas que no tienen un impacto significativo y no requieren acción inmediata (Ver Figura 3).

Figura 3

	URGENTE	NO URGENTE
IMPORTANTE	HACER Tareas que deben ser resueltas inmediatamente	PROGRAMAR Tareas que tienen que ser resueltas pero deben esperar
NO IMPORTANTE	DELEGAR Tareas que pueden delegarse	ELIMINAR Compromisos innecesarios

Fuente: Elaboración propia (2025)

En pequeños grupos, los/as participantes trabajaron con ejemplos de sus propias listas de tareas, reordenándolas según los criterios de la matriz, y diseñando sesiones de estudio en bloques concentrados.

Fue interesante observar cómo, al aplicar estas técnicas a sus propias rutinas, comenzaron a surgir ideas para reorganizar no sólo el tiempo de estudio, sino el modo en que enfrentan la planificación en general.

Técnicas para optimizar los tiempos de lectura

En la tercera parte del taller, abordamos estrategias específicas de lectura y estudio, como el método *SQ3R*, la lectura activa, y la comprensión de la curva del olvido.

SQ3R es un método de lectura activa diseñado para ayudar a los/as estudiantes a comprender y retener información de manera más eficaz. SQ3R es un acrónimo que representa los cinco pasos del proceso: *Survey* (Explorar), *Question* (Preguntar), *Read* (Leer), *Recite* (Recitar) y *Review* (Repasar). Los autores recomiendan que antes de comenzar a leer, se debe realizar una exploración rápida del material. Mirar los títulos, subtítulos, imágenes, gráficos, resúmenes y preguntas al final del capítulo, es decir, *Survey* (Explorar). Posteriormente, el estudiante debe formular preguntas sobre el contenido que va a leer. Convertir los títulos y subtítulos en preguntas, es decir formula *Question* (Preguntar). Seguido viene la instancia del *Read* (Leer) donde se lee el material de manera activa buscando las respuestas a las preguntas formuladas. Aquí se presta atención a los conceptos clave, las definiciones y los detalles importantes. Prosigue la instancia del *Recite* (Recitar) donde se trata de recitar o escribir las respuestas a las preguntas. Finalmente, se sucede la instancia del *Review* (Repasar) donde se revisa el material después de haber leído todo el capítulo o artículo.

En relación con la curva del olvido se abordó desde los aportes de Hermann Ebbinghaus (Murre & Dros, 2015) esta representa la disminución de la capacidad de retención de información en el cerebro humano a lo largo del tiempo. Las ideas trabajadas apuntan a mostrar cómo la memoria se desvanece de manera exponencial si no se realizan esfuerzos conscientes para retener la información. La curva del olvido ilustra la importancia de técnicas como el repaso espaciado y la práctica activa para mejorar la retención de información a largo plazo.

A través de ejemplos y recursos audiovisuales, se reflexionó sobre las finalidades de la lectura académica y los hábitos más efectivos para la comprensión profunda. Las intervenciones de los/as estudiantes en esta instancia pusieron en evidencia un punto central: muchas veces no se trata de falta de voluntad, sino de desconocimiento de métodos que faciliten el aprendizaje.

El cierre del taller incluyó una breve evaluación abierta. Los participantes realizaron devoluciones muy valiosas, que señalaron tanto el carácter útil y aplicable de las herramientas como el valor del espacio para compartir vivencias comunes. Algunas propuestas apuntaron a profundizar en próximos encuentros sobre técnicas de estudio específicas por área disciplinar o sobre estrategias de gestión emocional frente al estudio.

Replanteo de las propuestas de la FHyCS-UNJu

Los estudios revisados ofrecen aportes valiosos para repensar la gestión del tiempo en el ámbito universitario. Particularmente en la FHyCS los desafíos de permanencia y éxito académico se entrelazan con trayectorias estudiantiles diversas. Uno de los ejes transversales identificados es la necesidad de incorporar la enseñanza explícita de estrategias de planificación temporal como parte de las políticas pedagógicas institucionales. En este sentido, los trabajos de Caram et al. (2017) y Moreno et al. (2020, 2025) coinciden en subrayar el carácter pedagógico y político del tiempo en la educación superior. Estos estudios advierten que no se trata simplemente de una dimensión individual, sino de una construcción colectiva que involucra a las universidades en tanto responsables de generar condiciones que favorezcan el uso estratégico del tiempo por parte del estudiantado.

Desde esta perspectiva, se propone fortalecer los dispositivos de acompañamiento institucional, especialmente las tutorías universitarias, como espacios clave para el desarrollo de habilidades de autorregulación temporal. Investigaciones como las de Alessio & Main (2019) y Gómez et al. (2017) sostienen que intervenir tempranamente con diagnósticos sobre hábitos de estudio, generar cronogramas realistas y construir entornos de aprendizaje libres de distracciones contribuye significativamente al tránsito sostenido por la vida universitaria. Asimismo, se destaca la importancia de ajustar estas estrategias a las realidades del estudiantado, como plantea el estudio de Moreno et al. (2025), que valida el uso del TMBQ como herramienta diagnóstica para diseñar intervenciones contextualizadas.

Por otro lado, varios trabajos advierten que no es posible abordar la gestión del tiempo sin considerar los factores emocionales que inciden en su eficacia. Las investigaciones de Jofré Neila et al. (2024) y Alessio & Main (2019) destacan que la ansiedad académica y otras formas de malestar emocional pueden obstaculizar la planificación y ejecución de tareas, promoviendo

comportamientos procrastinadores. Estas contribuciones resultan fundamentales para instituciones como la FHyCS, puesto que invitan a pensar intervenciones integrales que combinen el fortalecimiento de habilidades organizativas con abordajes psicoeducativos orientados a la regulación emocional.

Es menester destacar que la enseñanza de la gestión del tiempo no debería limitarse a talleres aislados o acciones remediales, sino integrarse como contenido formativo dentro de los currículos universitarios. Tal como indican Caram et al. (2017) y Moreno et al. (2020), incorporar esta dimensión a la enseñanza universitaria permite formar profesionales con mayores capacidades de organización, reflexión crítica sobre sus trayectorias y adaptabilidad a los contextos donde ejercerán.

La experiencia del taller desarrollado pone en evidencia la necesidad de consolidar un enfoque institucional que asuma la construcción del oficio de estudiante como parte integral del proceso formativo. Tal como señalan los documentos de experiencias pedagógicas relevadas, el oficio no se adquiere de forma espontánea, sino que requiere de dispositivos deliberadamente diseñados que aborden tanto aspectos cognitivos como organizativos, afectivos y vinculares.

Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia del taller nos reafirmó la necesidad de crear instancias formativas no curriculares que aborden las condiciones reales en que transitan la vida universitaria nuestros/as estudiantes. Gestionar el tiempo no es simplemente organizar una agenda: es, también, aprender a priorizar, a cuidarse y a habitar el estudio de un modo más consciente.

Las siguientes recomendaciones buscan contribuir a una política de acompañamiento centrada en las condiciones reales de cursado, desde una mirada integral que reconozca la heterogeneidad de trayectorias y promueva la autonomía, la confianza y la participación activa del estudiantado.

A partir de ello, proponemos como posibles acciones a desarrollar:

1. Diseñar un programa de formación extracurricular en habilidades para la vida universitaria, con talleres periódicos sobre gestión del tiempo, técnicas de estudio, estrategias de lectura y planificación, orientados a estudiantes de distintas etapas de la carrera. Este programa debería incluir herramientas para el diagnóstico inicial de hábitos de organización y manejo del tiempo. En este sentido destacamos que los/as estudiantes que asistieron al taller fueron mayoritariamente estudiantes avanzados/as de la carrera.

2. Profundizar el trabajo de espacios e instancias de acompañamiento emocional y orientación personalizada, reconociendo la dimensión subjetiva de la experiencia académica. Se sugiere además que estas intervenciones integren abordajes psicoeducativos orientados a la regulación emocional y a la prevención de conductas procrastinadoras, especialmente en momentos críticos del calendario académico.

3. Generar materiales accesibles y multiformato (videos, infografías, guías prácticas) que sistematicen herramientas útiles para la organización y el estudio autónomo. Destacamos que

muchas de las técnicas abordadas, si bien tienen gran difusión en el ámbito académico, no eran reconocidas o puestas en práctica por los/as estudiantes. Estos recursos podrían acompañarse de orientaciones didácticas para su integración en espacios curriculares y extracurriculares, promoviendo una apropiación progresiva de estrategias de gestión autónoma del tiempo.

4. Revisar las propuestas de ambientación del ingreso universitario, ampliando su alcance más allá del primer año, a través de dispositivos que permitan construir de manera progresiva y sostenida el rol de estudiante universitario/a. Se propone, en este sentido, que las acciones de ambientación incluyan el trabajo explícito sobre el tiempo como dimensión pedagógica, favoreciendo el desarrollo de habilidades organizativas en diálogo con las trayectorias reales.

Conclusiones

La experiencia desarrollada a través del taller permitió constatar que muchos de los obstáculos que enfrentan los/as estudiantes universitarios/as no radican únicamente en la dificultad de los contenidos académicos, sino en la falta de herramientas para organizar el tiempo, enfrentar la lectura crítica y sostener hábitos de estudio eficaces. En este sentido, se vuelve imprescindible visibilizar cómo la ansiedad, la procrastinación y la sobrecarga emocional interfieren directamente en la capacidad de gestionar el tiempo de forma autónoma y saludable. La vivencia compartida evidenció la importancia de crear espacios de intercambio donde las emociones, los modos de habitar la universidad y las estrategias de aprendizaje sean tematizados de forma colectiva.

En línea con las investigaciones revisadas, se reafirma la necesidad de abordar el tiempo no solo como una variable logística, sino como una dimensión pedagógica y política que incide en la permanencia, el bienestar y el desarrollo de trayectorias formativas sostenidas.

Finalmente, es necesario que estas iniciativas no se constituyan en intervenciones aisladas, sino que formen parte de una política institucional sistemática, capaz de articular la formación académica con los desafíos de la vida cotidiana del estudiantado. Esto incluye integrar la enseñanza de estrategias de gestión del tiempo, la regulación emocional y el fortalecimiento del acompañamiento tutorial como componentes fundamentales del proceso formativo. Apostar por el fortalecimiento del oficio de ser estudiante en la FHyCS-UNJu es, en definitiva, apostar por la democratización efectiva del derecho a la educación superior.

Bibliografía

Alessio, A. & Main, L. (2019). *Ansiedad ante Exámenes y Procrastinación General y Académica en estudiantes universitarios de primer y último año de la carrera.* Tesis de Licenciatura. Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Católica Argentina, "Santa María de los Buenos Aires", Facultad "Teresa de Ávila". https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10603

Caram, G.; Naigeboren Guzmán, M.; Gil De Asar, M.; Bordier, M.; Ale, M. & Davila, J. (2017). "Planificación y organización del tiempo en estudiantes de la carrera de ciencias de la educación y de los profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán". Ponencia presentada en el *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación y XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Argentina.

García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2012). "Spanish version of the Time Management Behavior Questionnaire for university students", *The Spanish Journal of Psychology,* 15(3), 1485-1494: https://www.redalyc.org/pdf/172/17224489054

Gómez, S.; Etchegorry, M. & Caón, C. (2017). Despliegue de acciones frente a las experiencias transitadas al inicio de la vida universitaria: la tensión entre lo conocido y lo novedoso. *Revista Pilquen Sección Psicopedagogía,* Vol. 14, Nº 2, 15-29: https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1796

Gutiérrez, B. D. V. (2023). "Sostener trayectorias estudiantiles en la virtualidad: Dispositivos de acompañamiento en el ingreso universitario". En Biber, G. (Comps.), *IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario: la educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas. La educación superior como derecho: Perspectivas y experiencias en torno a la democratización del conocimiento* (p. 145–152). San Luis, Argentina. Editorial Universitaria – UNSL.

Gutiérrez, B. D. V. (2021) "Reflexiones sobre los desafíos del ingreso universitario en la virtualidad". Ponencia presentada en *Jornadas de Prácticas de enseñanza universitarias innovadoras en los nuevos contextos.* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina.

Jofré Neila, M.; Galván, D. & Riccio Cresto, B. (2024). "La ansiedad como factor de procrastinación y sus consecuencias en el rendimiento académico en estudiantes universitarios". *PSIUC Revista de Psicología, nro. 10:* https://ediuc.ucongreso.edu.ar/wp-content/uploads/sites/6/2024/10/6-ansiedad-y-procrastinacion.-2024.pdf

Lagos, G. (2019). *Historia de la Universidad Nacional de Jujuy (1972 - 2015).* Universidad Nacional de Jujuy, San Salvador de Jujuy, Recuperado de https://unju.edu.ar/historia.html

Moreno, J. E.; Chiecher, A. C.; & Paoloni, P. V. (2020). "Trayectorias de ingresantes universitarios y estrategias de aprendizaje: sus implicancias en el rendimiento académico". *Revista Educación*, *vol. 44, núm. 2:* https://www.redalyc.org/journal/440/44062184032/44062184032.pdf

Moreno, J. E., Chiechier, A. C. & Paoloni, P. V. (2025). "Validación del Time Management Behaviour Questionnaire. Un estudio con universitarios argentinos". *Ciencia y Educación, 9(1):* https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10157389.pdf

Murre, J. & Dros J. (2015). Replication and analysis of Ebbinghaus' forgetting curve. *Plos One* 10(7): e0120644. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120644

Una propuesta de taller para la permanencia en los estudios superiores: La lecto-escritura como práctica clave para desarrollar el primer parcial

Enrique Antonio Díaz y Nora Noelia Romero

Introducción

"'Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen'. Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y la responsabilidad siempre parece ser de otro".

Paula Carlino (2019, p.21)

Este trabajo presenta una versión revisada, ampliada y corregida de la ponencia titulada *"Prolea. Una política educativa de la FHYCS en lectoescritura académica en pos de la permanencia en los estudios superiores"*, expuesta en las XIV Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. En sus páginas se desarrolla una reflexión sobre uno de los aspectos más complejos del ingreso y del tránsito por la vida universitaria: la instancia evaluativa del examen parcial. No obstante, antes de abordar el objetivo principal de este trabajo, resulta necesario determinar los factores que intervienen en este complejo escenario.

En la actualidad, miles de jóvenes ingresan a las universidades nacionales en busca de la formación que en ellas se ofrece. Es en el ingreso a esta formación donde se produce una suerte de tránsito entre el nivel medio y el nivel superior, que bien podría considerarse como una "zona de pasaje". Esta instancia involucra necesariamente un salto cualitativo significativo para los estudiantes ingresantes, ya que, lejos de ser ameno y fluido, presenta diversas dificultades. Entre ellas destacan: el proceso de adaptación a un nuevo entorno -más autónomo y exigente que el de nivel medio-; la complejidad para gestionar el tiempo de manera eficaz frente a la amalgama de tareas académicas que se suman a los desafíos de la vida personal; y, por último, el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje.

Es en este complejo escenario de las formaciones universitarias donde se delimita el objetivo de este artículo: examinar de manera crítica el desafío que representa para los estudiantes enfrentar el primer examen parcial, un género discursivo que puede determinar la permanencia o la deserción temprana en la educación superior. Para ello, se utilizó como objeto de análisis una de las diversas acciones formativas y de acompañamiento realizadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, en el marco del Programa de Lectura y Escritura Académica: *"Primer parcial, NO te tengo miedo: Taller para explorar las características del género parcial"*.

Con el fin de cumplir con el objetivo propuesto, el trabajo se organizó de la siguiente manera: en primer lugar, se presentan algunas consideraciones previas sobre el taller, entre las cuales

se incluye el análisis de datos cualitativos; en segundo término, se aborda la construcción del sujeto estudiante en la zona de pasaje -aproximación teórica sustentada en la obra de Paula Labeur y Gustavo Bombini-, para finalizar con la descripción teórico-práctica de la propuesta formativa. En este último apartado se muestra, mediante el análisis de producciones de los estudiantes y registros de participación, cómo los procesos de lectoescritura, esenciales en los procesos de aprendizaje, contribuyen a la constitución de un andamiaje necesario para la adquisición de procesos cognitivos tanto básicos como complejos, indispensable para afrontar con éxito las demandas universitarias.

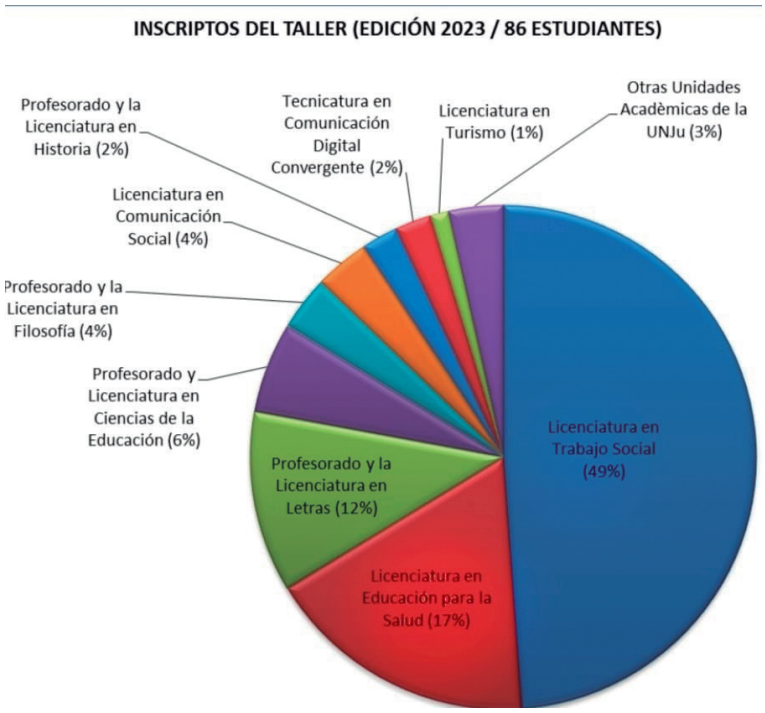
En definitiva, el recorrido que se expone pretende ser una respuesta a la problemática señalada por Carlino en el epígrafe de este trabajo; un llamado activo a tomar conciencia sobre la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el ingreso a la universidad, y sobre cómo debe ser constantemente confrontada con intervenciones institucionales específicas que suplan la creencia de que los estudiantes dominan -por su tránsito previo por el nivel medio- las operaciones y estrategias cognitivas necesarias para su permanencia académica. La propuesta del taller se erige, así, como una evidencia de que es posible guiar a los estudiantes en la adquisición de las herramientas que les permitan no solo "sobrevivir" a su primer parcial, sino comenzar a construirse en autores de su propio trayecto académico.

Organización previa y asistencia al taller

El taller fue organizado e impartido por integrantes del Centro de Investigación y Estudios de Lectura y Escritura Académica (CEILEA) del Instituto de Formación e Investigación en Lenguas (INFIL) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, en el marco del Programa de Lectura y Escritura Académica (PROLEA FHyCS/UNJu). Su implementación se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del Ciclo Lectivo 2023 –con Aval Académico Resolutivo F.H. N°D-690/2022–, replicándose en una segunda edición durante el primer cuatrimestre del Ciclo Lectivo 2024 –con Aval Académico Resolutivo F.H. N°D-211/2024-. En cuanto a la modalidad de dictado, ambas ediciones se desarrollaron en un único encuentro presencial de aproximadamente tres horas reloj; mientras que la promoción del taller se realizó de manera uniforme para todas las carreras de pregrado y grado de la facultad: por medio de la página oficial de Facebook de la FHyCS/UNJu y de los grupos de Facebook y WhatsApp de Tutorías de cada carrera. Es importante destacar que el taller evidenció una recepción dispar entre las distintas carreras, tendencia que puede observarse en las figuras que se presentan a continuación.

En cuanto a la edición 2023 del taller:

Figura 1

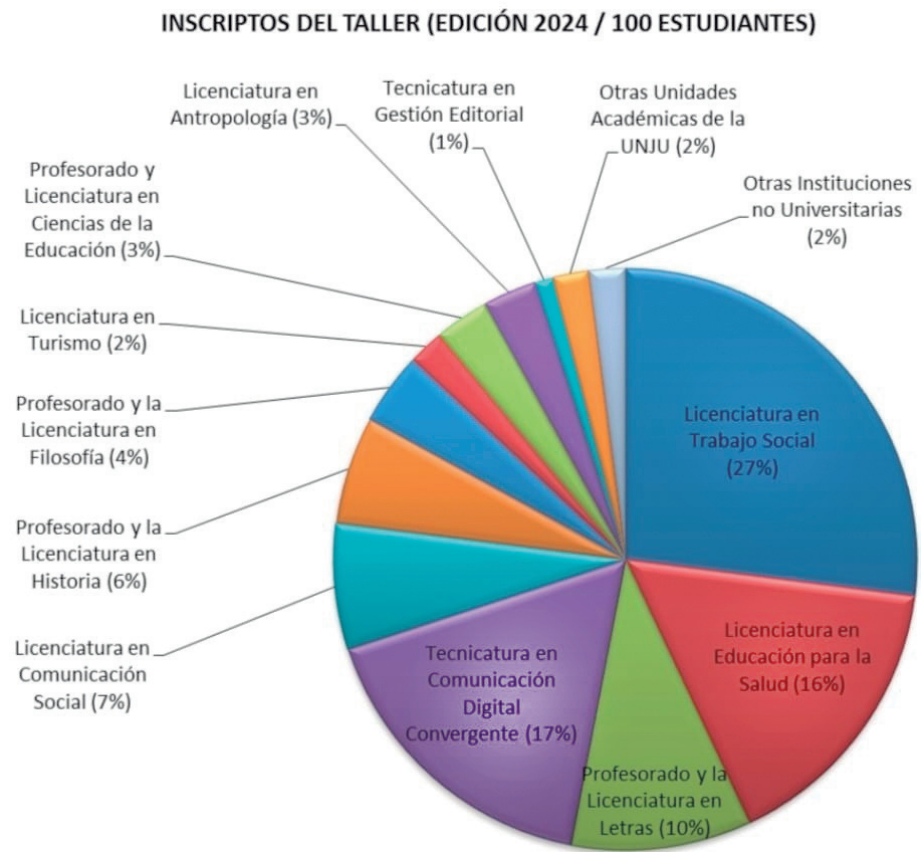


Fuente: Elaboración propia (2025)

Como se observa en la Figura 1, la propuesta tuvo una mejor recepción entre estudiantes de la carrera de la Licenciatura en Trabajo Social (42 inscriptos/49%), de la Licenciatura en Educación para la Salud (15 inscriptos/17%) y del Profesorado y la Licenciatura en Letras (10 inscriptos/12%). Con porcentajes menores participaron estudiantes de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación (5 inscriptos/6%), del Profesorado y la Licenciatura en Filosofía (3 inscriptos/4%), de la Licenciatura en Comunicación Social (3 inscriptos/4%), del Profesorado y la Licenciatura en Historia (2 inscriptos/2%), de la Tecnicatura en Comunicación Digital Convergente (2 inscriptos/2%) y de la Licenciatura en Turismo (1 inscripto/1%). Como particularidad, en esta edición, cabe señalar la participación de estudiantes de otras unidades académicas de la Universidad Nacional de Jujuy (3 inscriptos/3%).

En lo que respecta a la 2° Edición del Taller, realizada en el Ciclo Lectivo 2024:

Figura 2



Fuente: Elaboración propia (2025)

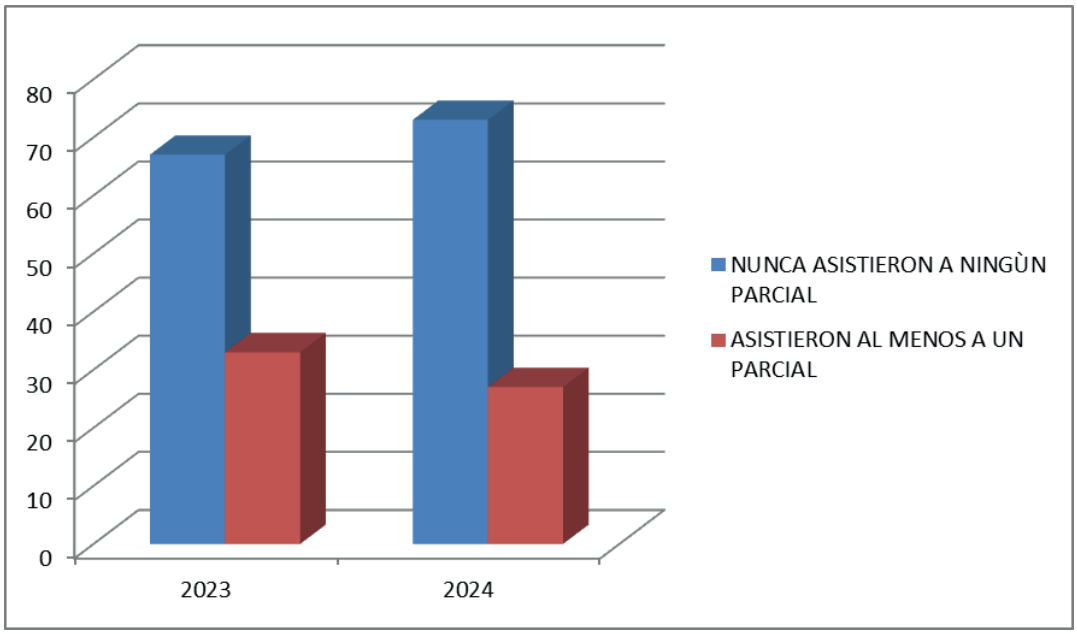
Como se observa en el Figura 2, en esta edición se registró una mayor diversidad entre los grupos interesados en participar de la propuesta. Se sostuvo, con leves cambios porcentuales, la participación de los tres grupos mayoritarios de la primera edición: estudiantes de la carrera de la Licenciatura en Trabajo Social (27 inscriptos/27%), de la Licenciatura en Educación para la Salud (16 inscriptos/16%) y del Profesorado y la Licenciatura en Letras (10 inscritos/10%). A estos se sumó, en esta oportunidad, la Tecnicatura en Comunicación Digital Convergente (17 inscriptos/17%).

En un nivel intermedio de participación, aunque con incrementos respecto a la edición anterior, se ubicaron la Licenciatura en Comunicación Social (7 inscriptos/7%), el Profesorado y la Licenciatura en Historia (6 inscriptos/6%), el Profesorado y la Licenciatura en Filosofía (4 inscriptos/4%) y la Licenciatura en Turismo (2 inscriptos/2%). Se evidenció un menor interés de estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación (3 inscriptos/3%), mientras que surgieron nuevas franjas porcentuales, ausentes en la edición 2023: la Licenciatura en Antropología (3 inscriptos/3%) y la Tecnicatura en Gestión Editorial (1 inscripto/1%).

Cabe destacar como particularidad la reiteración de la participación de estudiantes de otras unidades académicas de la Universidad Nacional de Jujuy (2 inscriptos/2%), así como la incorporación de estudiantes de otras instituciones no universitarias de San Salvador de Jujuy (2 inscriptos/2%). La importancia de realizar este desglose y señalar cuáles fueron los grupos con mayor interés en la propuesta formativa, tiene como finalidad sentar las bases para el diseño futuro de propuestas similares, orientadas específicamente a dichos colectivos.

Finalmente, la Figura que a continuación se comparte, corresponde a la experiencia estudiantil previa en la práctica del género parcial. En este sentido y, salvaguardando las diferencias numéricas entre ambos años, las cifras porcentuales se mantienen, con una media de alrededor del 70% de estudiantes (67% en 2023 y 73% en 2024) que no habían tenido ninguna experiencia en rendir un parcial en el sistema universitario, y una media del 30% (33% en 2023 y 27% en 2024) que sí habían tenido esta experiencia, ya sea en la carrera de cursada actual o en alguna carrera anterior.

Figura 3



Fuente: Elaboración propia (2025)

Expectativas motivacionales de los estudiantes

Otro aspecto importante que se relevó concierne a las expectativas motivacionales explicitadas por los estudiantes inscriptos. Más allá de presentarse como un insumo valioso para entender las necesidades reales de los estudiantes de ingreso, mediante un análisis de contenidos cualitativo se logró categorizar las respuestas que, por su recurrencia y similitud, se pudieron agrupar del siguiente modo:

1. **Motivaciones vinculadas al aprendizaje de técnicas y estrategias de estudio**: Los estudiantes manifestaron interés en adquirir herramientas específicas para el desempeño en exámenes, tal como lo expresa el estudiante I. (22 años) cuando menciona "quiero aprender herramientas para desarrollar un buen parcial, herramientas de estudio", o el estudiante J. (18 años) cuando dice que quiere aprender "cómo estudiar para los parciales de las distintas carreras", o la estudiante A. (20 años) cuando manifiesta que quiere aprender "tips de estudio o estrategias para exámenes"

2. **Motivaciones vinculadas a mejorar la expresión (oral o escrita)**: Categoría que refleja la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas, tal como lo expresa el estudiante B. (30 años) que busca "perder el miedo para expresarse", necesidad que se expresa con cierta similitud en el estudiante G. (20 años) cuando menciona que espera "poder expresarme mejor para luego escribirlo".

3. **Motivaciones vinculadas a métodos de procesamiento de la información**: aquí se evidenció la búsqueda de técnicas de organización del conocimiento, tal como lo expresa el estudiante A. (22 años), cuando menciona su necesidad de saber cómo "elaborar cuadros comparativos y conceptuales que ayuden a repasar", o como expresa el estudiante L. (20 años) cuando menciona la necesidad de aprender a "elaborar resúmenes para estudiar el parcial".

4. **Motivaciones vinculadas al aprendizaje y desarrollo eficaz de la comprensión lectora**: Necesidad que se manifiesta en expresiones como la del estudiante R. (19 años) cuando dice que busca "cómo interpretar las consignas", idéntico pedido del estudiante M. (21 años) que dice "quiero guiarme mejor en la lectura y comprender el texto", o como expresa la estudiante F. (20 años) cuando dice que "busca cómo manejarse con respecto a la pregunta".

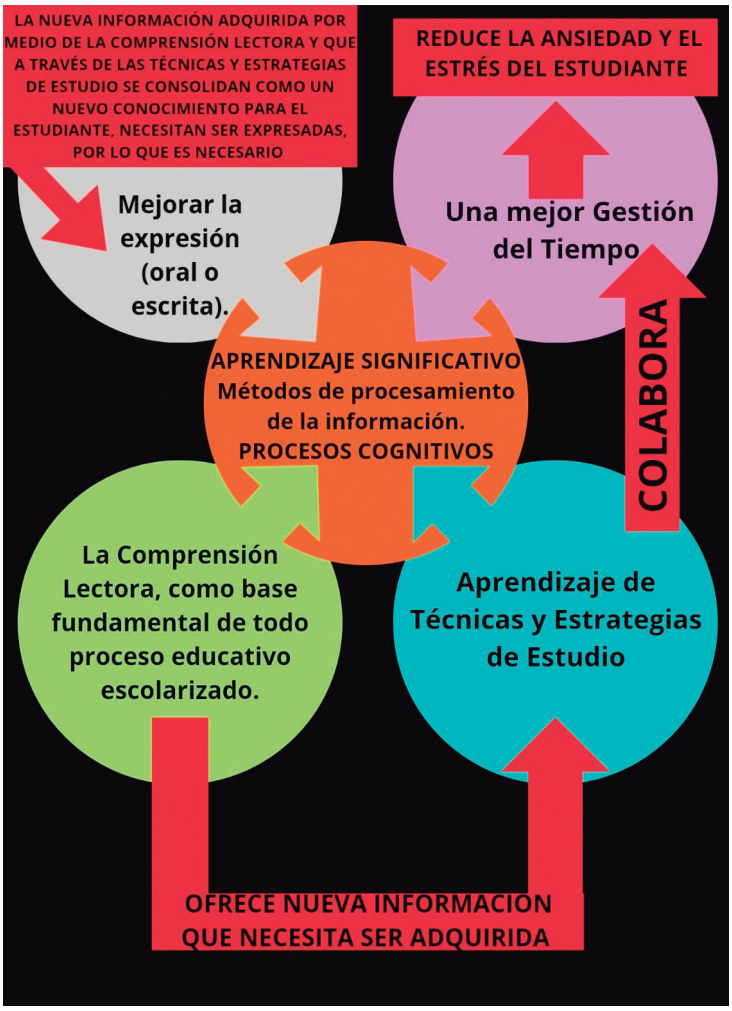
5. **Motivaciones vinculadas a estrategias para mejorar la gestión del tiempo**: Los estudiantes mencionaron la necesidad de aprender a organizar sus actividades, tal como lo menciona el estudiante C. (22 años) cuando dice que necesita "aprender a organizarse para poder cumplir con todas las actividades", o como menciona la estudiante A. (28 años) cuando expresa "debo aprender a aprovechar mejor el tiempo de estudio".

Esta clasificación constituye un esfuerzo por sintetizar y hacer converger la diversidad de respuestas, sin silenciar las voces estudiantiles. Por otro lado, nos permite señalar que todas están interconectadas y son complementarias pues, en su conjunto, colaboran en el desarrollo eficaz de procesos cognitivos que resultan fundamentales para la permanencia en los estudios superiores, como veremos en el siguiente apartado.

Análisis e interrelaciones conceptuales

Como dijimos, ninguna de las competencias mencionadas, de manera aislada, garantiza el éxito académico; por el contrario, es su desarrollo articulado e integral lo que fortalece al estudiante a lograr un aprendizaje significativo. La figura 4 esquematiza esta situación:

Figura 4



Fuente: Elaboración propia (2025)

Si nos enfocamos en las agrupaciones antes mencionadas, parecería correcto establecer relaciones cuyo punto de partida sea "el aprendizaje y desarrollo eficaz de la comprensión lectora". Escenario posible gracias a que la misma se establece como base fundamental de todo proceso de aprendizaje escolarizado (Cfr. Reyes Bastos & Bravo Rodríguez, 2016). Si bien es cierto que su enseñanza suele ligarse a los niveles obligatorios de la educación, por lo que se espera que los estudiantes lleguen al nivel superior con dicha competencia adquirida, la realidad es otra. Al respecto Paula Carlino (2020) señala que "tenemos un problema en la enseñanza universitaria, que recibe alumnos a quienes les cuesta leer" (p.114), y por consiguiente comprender. Esta clara preocupación, no sólo es percibida por los docentes, sino también por los estudiantes al notar ciertas falencias propias al momento de enfrentar una lectura disciplinar de sus trayectos formativos.

Ahora bien, si abordamos las técnicas y estrategias de estudio, es pertinente conceptualizar las mismas como herramientas que tienden a fomentar una actividad metacognitiva. Para fun-

damentarlo, resulta necesario comprender que estas técnicas y estrategias no deben centrarse en una mera aplicación mecánica, sino que devienen en operaciones necesarias para fortalecer los procesos de planificación, monitoreo y evaluación del propio aprendizaje. Las mismas adquieren esta característica cuando el estudiante, como mencionan Susana López Belarrinaga & Berta Martínez (2024), asume "una conciencia metacognitiva (...) [es decir] un control activo y consciente de los procesos de aprendizaje [que incluye] la capacidad de planificar[los] estratégicamente (...) y [culmina el mismo con] una evaluación metacognitiva que implica la capacidad de evaluar y ajustar las propias estrategias".

La metacognición, definida como el conocimiento y regulación activa de los propios procesos cognitivos, se materializa entonces a través de las técnicas y las estrategias de estudio que permiten al estudiante reflexionar sobre su aprendizaje, planificar, supervisar y valorar sus resultados (Cfr. Torres Darias, 2021, p.34). Este enfoque es el que convierte al estudiante en un agente activo y autorregulado, capaz no solo de adquirir información, sino de gestionar cómo la aprende, transformando las estrategias de estudio en el puente fundamental entre la intención de aprender y el logro de un aprendizaje significativo y autónomo.

De esta manera podemos establecer que las técnicas y estrategias de estudio permiten un mejor procesamiento de la información que se adquirió por medio de la lectura. A su vez, facilita la gestión eficaz del tiempo y permite al estudiante reducir considerablemente la ansiedad y el estrés.

Finalmente, es importante destacar que los estudiantes no sólo deben saber leer y escribir correctamente, sino que también deben expresarse oralmente de manera adecuada al contexto en el que se efectúa la comunicación. Por este motivo consideramos que, como educadores, debemos proponer actividades que permitan a los estudiantes practicar sus habilidades de expresión oral, ya que forma parte de sus necesidades, tal como vimos en las respuestas anteriormente compartidas.

Este entramado de factores interconectados bien puede conceptualizarse como una suerte de andamiaje cognitivo-metodológico; es decir, como un conjunto estructural conceptual y metodológico que hace posible, en sus vinculaciones, que el estudiante construya un conocimiento válido dentro de un campo disciplinar específico.

La construcción del Sujeto-Estudiante en la Zona de Pasaje

Al margen de las particularidades de las trayectorias que los ingresantes poseen, todos guardan un factor común, deben transitar lo que Paula Labeur y Gustavo Bombini denominan "zona de pasaje" (2017, p.9). Esta categoría refiere específicamente a un período de tiempo determinado entre "[aquello] conocido –la escuela secundaria y otras experiencias culturales diversas- y lo nuevo que proponen los estudios terciarios y universitarios. Nuevas relaciones con el conocimiento, nuevas instituciones, nuevos reglamentos, nuevas institucionalidades, nuevos textos, nuevas discusiones y modos de encararlas" (2017, p.9).

El proceso de ingreso universitario y sobre todo el trayecto del primer cuatrimestre, significa

para muchos estudiantes los primeros pasos en esta "zona de pasaje" a la nueva comunidad discursiva. Dicha comunidad se rige bajo una lógica completamente diferente a la del nivel medio y, tanto en el plano discursivo como en el vivencial, es desconocida. Este escenario establece un cambio cultural profundo que colabora en la construcción de un sujeto-estudiante activo. Este sujeto se configura a partir de una práctica participativa en los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ende, en este punto de la reflexión, es preciso que nos enfoquemos en cómo se constituye ese nuevo sujeto-estudiante que se está formando para ser un futuro profesional idóneo.

Paula Carlino (2019) en la Introducción de su obra *Escribir, leer y aprender en la Universidad*, nos señala:

> Aprender en la universidad no es un logro garantizado. (...) La tarea académica en la que los profesores solemos ubicar a los alumnos en clase es la de escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes (de los que nos desentendemos). Asimismo, esperamos que los estudiantes –fuera de la clase– lean la bibliografía proporcionada (pero no nos ocupamos de ello). Es decir, concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente, los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de nuestros conocimientos. (p.10)

Esta autora nos presenta dos problemas constitutivos y vinculantes de los roles asumidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cfr. pp.11-13). El primero de ellos denota que, entre ambos actores educativos, el que más aprende es el docente, debido que él es quién realiza la mayor actividad cognitiva al preparar la clase. Actividad que, de hecho, no asegura que los alumnos realicen una actividad cognitiva similar, por lo que es necesario "replantear la distribución de la acción cognitiva" (p.12). El segundo problema estaría vinculado a la omisión por parte del docente al no "enseñar los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento" (p.12) necesarios para fomentar el desarrollo de ciertos procesos cognitivos, tales como la toma de apuntes y la lectura de bibliografía.

En este sentido podríamos decir que ambas problemáticas reducen al estudiante a un rol educativo donde solo ejecuta algunas tareas en la construcción de conocimiento. Por otra parte, tampoco permite que asuma conscientemente dentro de la comunidad discursiva su "yo autorial". La toma de conciencia de dicha situación implicaría que él se reconozca no como un reproductor del conocimiento, sino como un intérprete crítico y un productor. Al adoptar ese rol activo, la lectura, la escritura y la oralidad dejan de ser percibidas como ejercicios mecánicos y despersonalizados y empiezan a comprenderse como expresión de un campo específico del saber que debe ser aprendido.

La cotidianidad de las aulas nos permite afirmar que "el tránsito de la escuela media a la universidad (...) implica que el alumno debe aprender nuevos géneros y nuevas prácticas de lectura y de escritura" (Sosa de Montyn & Mazzuchino, 2017, p.43), frente a lo cual debemos reconocer que

> (...) los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son

> nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlo. (Carlino, 2019, p.23)

Alcanzar este objetivo implica en sí mismo construir un puente por encima de una grieta invisibilizada y naturalizada existente entre el tránsito de los niveles educativos. Sin dudas, una deuda pendiente que señala una "necesidad localizada" (Villalonga Penn y Padilla, 2020) en los procesos de lecto-escritura. Proceso que no puede ser ignorado pues, como mencionan Bombini & Labeur, "las prácticas de lectura y escritura en la zona de pasaje constituyen un aspecto específico y fundamental en la inclusión de los jóvenes en la cultura del nivel superior" (2017, p.19).

Por ende, y frente al escenario descripto, desde el CEILEA/INFIL hemos intentado colaborar en la construcción de este puente a partir de una actividad concreta: abordar uno de los géneros discursivos más relevantes y problemáticos de la zona de pasaje, la primera instancia evaluativa: el examen parcial.

El recorrido formativo propuesto: abordaje categorial y metodológico

Cabe señalar que la principal motivación que promovió la realización del taller parte de la observación de las dificultades que los estudiantes ingresantes han expresado frente al desafío de rendir un examen parcial. En una primera instancia, se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva y una lectura crítica de la literatura especializada. Este marco fue posteriormente tamizado con actividades prácticas, con el objetivo de ofrecer respuestas pertinentes a las necesidades específicas de los ingresantes y responder de manera directa a una "necesidad localizada" (Villalonga Penna & Padilla, 2020) propia a la comunidad discursiva.

El enfoque metodológico combinó la "observación no participante" que permitió "que los hechos [puedan ser] percibidos directamente (...) tal como estos se [dieron] naturalmente" (Sabino, 1996 p.160), con dos instancias de encuestas realizadas al grupo de interés; la primera de estas como instancia de inscripción (datos cualitativos ya revisados en los apartados anteriores) y, la segunda, como instancia evaluativa para el equipo de capacitación por parte de los asistentes. Por último, cabe mencionar la importancia de los registros de observación. Estos, realizados de manera intercalada a lo largo del proceso, proporcionaron insumos valiosos para el rediseño de la propuesta que, finalmente, se organizó a partir de tres instancias consecutivas, denominadas "bloques", desarrollados de la manera que se presenta a continuación.

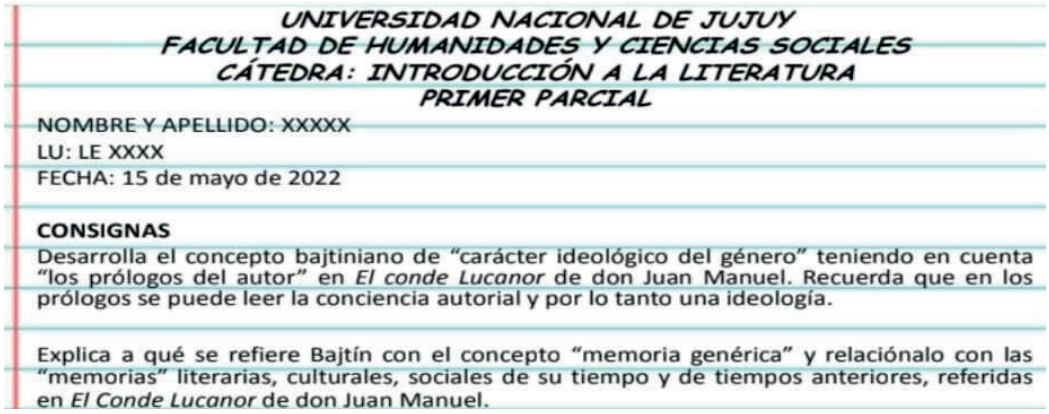
PRIMER BLOQUE: Profesores por un día, primera aproximación al género parcial

El examen parcial suele constituir una de las primeras instancias donde se manifiestan las dificultades para adaptarse a las convenciones propias de un género universitario. Entre estas convenciones cabe mencionar la construcción del enunciador y el enunciatario académico como partes constitutivas de la comunicación (Cfr. Sosa de Montyn & Mazzuchino, 2017 p.75). Si bien estas construcciones no siempre son conscientes, resulta fundamental que el ingresante asuma una postura de hablante, ya que debe "usar el lenguaje para construir en el discurso una visión de quien habla y de aquellos a quienes se dirige" (ibid.). La construcción y representación del enunciador

y enunciatario convergen necesariamente en la configuración de un yo autor, entendido como "sujeto escritor que hace parte de una comunidad" (Díaz Barriga, 2003). Esta construcción no se produce mecánicamente por la mera pertenencia institucional. Construirlo lleva tiempo y esfuerzo, no solo en el plano individual, sino también en el plano colectivo, donde se determina, en palabras de Cecilia Obregón, una "polifonía" (Navarro & Aparicio, 2018, p.218) que se entreteje.

Por ello, la primera actividad del Taller, denominada "Profesores por un día", tuvo como objetivo promover la reflexión de las y los estudiantes sobre la construcción de ese enunciador y enunciatario académicos. Para lograrlo, se solicitó a los asistentes que adoptaran el rol docente en la corrección de tres respuestas reales y diferentes de un parcial real (Figura 5)[20] que se tomó durante el primer cuatrimestre del Ciclo Lectivo 2022 en la cátedra de Introducción a la Literatura (cátedra de primer año de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Letras y del Profesorado y Licenciatura en Filosofía).

Figura 5


UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
CÁTEDRA: INTRODUCCIÓN A LA LITERATURA
PRIMER PARCIAL

NOMBRE Y APELLIDO: XXXXX
LU: LE XXXX
FECHA: 15 de mayo de 2022

CONSIGNAS
Desarrolla el concepto bajtiniano de "carácter ideológico del género" teniendo en cuenta "los prólogos del autor" en *El conde Lucanor* de don Juan Manuel. Recuerda que en los prólogos se puede leer la conciencia autorial y por lo tanto una ideología.

Explica a qué se refiere Bajtín con el concepto "memoria genérica" y relaciónalo con las "memorias" literarias, culturales, sociales de su tiempo y de tiempos anteriores, referidas en *El Conde Lucanor* de don Juan Manuel.

Fuente: Modelo del 1° parcial de Introducción a la Literatura (1° cuatrimestre del 2022)

En voz alta, tres estudiantes leyeron y presentaron cada una de las respuestas de la consigna N°2. Mediante esta aproximación al género y la observación detenida, los estudiantes identificaron las principales diferencias entre las producciones analizadas:

- **RESPUESTA N°1:** Esta respuesta se caracterizó por su extensión adecuada y organización clara, con un desarrollo preciso de los conceptos solicitados en la consigna. Presentó una estructura enunciativa bien definida y un uso apropiado de conectores discursivos. El estudiante-autor además logró de manera adecuada ejemplificar con la obra literaria los conceptos teóricos desarrollados, sin dejar de mencionar la letra legible y la evidente ausencia de errores de ortografía.

20 Es necesario aclarar que, si bien en el desarrollo de la actividad se utilizaron fotografías de las respuestas reales, en este trabajo se optó por resguardar la privacidad de los estudiantes (autores de las respuestas). En su lugar, se realizaron descripciones lo más fidedignas posibles para orientar a los posibles lectores del presente trabajo sobre la naturaleza real de las respuestas del examen.

• **REACCIÓN DE LOS ASISTENTES A LA RESPUESTA N°1:** Los asistentes al taller reconocieron que la primera respuesta se presentaba como una respuesta completa y que poseía gran claridad expositiva en su desarrollo. Señalaron que el autor había desarrollado una argumentación coherente con el marco teórico planteado en la consigna, utilizando los tecnicismos disciplinares pertinentes. Además, logró relacionar de manera eficaz su respuesta con las memorias literarias, culturales y sociales de su tiempo, no olvidando las conexiones solicitadas con la obra literaria a ser trabajada: *El Conde Lucanor*. De manera colectiva, los estudiantes coincidieron en que la respuesta era coherente, poseía un desarrollo temático sólido y respondía de manera integral a la consigna del examen parcial, por lo que merecía ser aprobada.

• **RESPUESTA N°2:** El ejemplo presentado consistió en una respuesta breve —de apenas dos renglones— que no logró desarrollar los conceptos solicitados en la consigna. Asimismo, se evidenciaron dificultades en la legibilidad caligráfica, errores de redacción y un uso inadecuado de conectores discursivos.

• **REACCIÓN DE LOS ASISTENTES A LA RESPUESTA N°2:** Respecto a esta producción, los participantes reconocieron su extrema brevedad y el carácter confuso de su desarrollo. Coincidieron colectivamente en que, si bien se identificaba un intento por abordar el concepto de "memoria genérica", la respuesta carecía de precisiones terminológicas y no establecía las relaciones requeridas con la memoria literaria, cultural y social de la época. Tampoco incluía referencia alguna a la obra literaria analizada. Ante estos faltantes, los "profesores por un día" determinaron que la respuesta N°2 no alcanzaba los criterios mínimos para ser aprobada.

• **RESPUESTA N°3:** El ejemplo usado corresponde a la fotografía de una respuesta de un estudiante-autor que, en lugar de hacer algún posible desarrollo teórico, ocupó el tiempo del parcial para dibujar. En el centro de la hoja aparece como protagonista un pokemon (Squirtle) con un rosario, ambos dibujados y pintados con colores acompañado de la leyenda "Cuando te preguntas si por lo menos vas a llegar al 4" y debajo del dibujo una segunda leyenda que decía "vamos a rezar".

• **REACCIÓN DE LOS ASISTENTES A LA RESPUESTA N°3:** Al mostrar la tercera respuesta seleccionada para esta primera actividad, la decisión fue unánime, entre caras de sorpresa y risas, todos consideraron que el dibujo no respondía al género abordado. Tras un breve intercambio, los "profesores por un día" determinaron que, si bien la producción poseía valor creativo, no respondía a la consigna académica planteada y, por consiguiente, no podía ser aprobada dentro de los parámetros establecidos para un examen parcial.

Por medio de este primer acercamiento al género parcial, la lectura y la corrección colectiva, pudieron ser reconocidas y discutidas algunas características del género que serán abordadas

con mayor profundidad en el siguiente apartado.

SEGUNDO BLOQUE: Abordaje teórico del género parcial

Luego de la primera aproximación al género parcial, en el segundo bloque se desarrolló la complejidad del género en sí, a partir de un abordaje teórico de sus características. Se proporcionaron algunas claves y recomendaciones para ayudar al estudiante ingresante a "no tenerle miedo al primer parcial".

En este bloque se consideró la importancia del parcial como instancia constitutiva de la formación universitaria, destacando que es un género que "retroalimenta el aprendizaje y la enseñanza" (Carlino, 2004, p.9). Ahora bien, si pensamos en su función, quizás la más inmediata es la de "evaluar para certificar saberes" (Carlino, 2019, p. 107) Sin embargo, el género demanda un análisis más amplio. Por ende, el estudiante ingresante debe tomar conciencia de que el "yo autorial" no es ajeno a la "comunidad discursiva académica" (Mattioli, 2005) que a su vez insiste y demanda para cada género ciertas pautas, las cuales no pueden ser ignoradas:

El parcial como evaluación homologada y estandarizada. Debemos de considerar que los diversos parciales que se toman como instancias evaluativas de los espacios curriculares, se presentan en su mayoría como exámenes escritos. Estos guardan cierto principio de estandarización que conlleva como objetivo la comparabilidad, con criterios homogéneos bien establecidos y resultados cuantificables, reflejo de una herencia educativa de corte positivista. Esta característica debería ser revisada críticamente en nuestros actuales escenarios educativos, los cuales demandan en sí mismos una necesidad de individualización.

El parcial como necesidad de individualización. Más allá de reconocer los parciales como homologados y estandarizados, la población estudiantil presenta frente a estas características una tensión difícil de ignorar que se constituye a partir de la heterogeneidad estudiantil. La realidad de las aulas nos debería alejar intuitivamente de aquel pensamiento pedagógico de corte positivista aún presente en la actualidad, donde los procesos son ignorados y la evaluación cae en reduccionismos metodológicos de memorización que priman exclusivamente los resultados. La heterogeneidad, actualmente más visible por las políticas de inclusión, debería impulsarnos a asumir un pensamiento pedagógico de corte humanista, donde los procesos, la creatividad y la igualdad epistémica de saberes, sean valoradas. Dicha complejidad conlleva un abordaje crítico de los parciales homologados y sus criterios de validez que anulan el valor de los procesos individuales. Esta dificultad es aún más evidente si observamos la desproporción existente entre los equipos docentes y el total de alumnos cursantes.

El parcial como actividad dialógica. Es en este marco reflexivo que debemos reconocer, en primer lugar, al género parcial como una actividad dialógica. Esta interacción comunicativa se presenta como uno de los conceptos claves de la pedagogía moderna y parece mostrarse de hecho como una de las primeras características del género. Un parcial no es una repetición mecánica de datos, es un diálogo participativo, donde tanto docentes como estudiantes

pueden considerarse emisores y receptores bilaterales, por medio de las consignas y de las respuestas correspondientes.

Figura 6

Fuente: Elaboración propia (2025)

El parcial como expresión de la progresión temática. Relacionado con la cohesión y la coherencia, es preciso que la producción académica cuente con una correcta "progresión temática". Más allá de que algunas cátedras, frente a una consigna de parcial, solicitan respuestas que podemos considerar como breves y que no responden a procesos cognitivos complejos, existen otras que demandan un trabajo de escritura extenso. Estas son las que requieren de una "progresión temática" bien esquematizada que refleje:

> la sucesión de temas y subtemas en los distintos párrafos. [Que] control[e] el avance de la información, si reiteramos en más de una oportunidad y con distintas palabras las mismas ideas y no proporcionamos información nueva; [o] si cambiamos abruptamente de tema sin conexión. (Dalmagro, 2013, p.105)

El parcial como punto de convergencia de los procesos cognitivos. Hablar sobre los procesos cognitivos es hablar sobre las "distintas operaciones mentales en subproceso (...) [que implica un] objeto (el texto escrito) y (...) la actividad que realiza el sujeto (lector o escritor)" (Sosa de Montyn, S. & Mazzuchino, 2017, p.22). No obstante, los procesos cognitivos se encuentran en muchos casos subestimados en los procesos de enseñanza-aprendizaje por considerarse aprendidos y, por ende, muchas veces, al abordar la escritura académica, –sobre todo en los primeros años de formación– son ignorados, cuando en realidad son puntos neurálgicos de los procesos de lectoescritura. Podemos distinguir una suerte de jerarquía entre los procesos cognitivos, entre los cuales podemos encontrar procesos básicos (percepción, atención, lectura), intermedios

(procesos asociativos, enumeración y ejemplificación), y otros más complejos (abstracción, razonamiento, fundamentación, argumentación, pensamiento crítico, metacognición). Estos últimos son los que mayor desafío exige a los estudiantes ingresantes y esta dificultad debería ser atendida pues, a partir de un mismo texto y dependiendo del proceso cognitivo solicitado, la respuesta se configura de forma diferente. De lo anterior se desprende la necesidad de aclarar que el bajo rendimiento académico no siempre es consecuencia de que los estudiantes no cumplan con las lecturas seleccionadas, sino que no han logrado comprender el proceso cognitivo solicitado. Para clarificar de mejor manera esta última característica señalada, se presentó a los estudiantes una actividad para identificar y activar procesos cognitivos diferentes. Teniendo en cuenta que nos encontrábamos ante un grupo de diversos campos disciplinares, para esta actividad se trabajó a partir de un texto de geografía que contenía conocimiento general que se enseña en nivel medio. El texto seleccionado fue un fragmento del libro "Geografía de Europa y Oceanía" de F. Rossi (1985) sobre las "Causas del desarrollo del comercio y de los medios de transporte" (Cfr. Alonso de Rúffolo, 2010 p.42). Frente a este fragmento, y tras dividir a los asistentes en tres grupos de trabajo, se procedió a asignar a cada uno, una consigna que demandaba diferentes procesos:

- CONSIGNA 1: Enumere los factores que posibilitaron el desarrollo del comercio europeo.
- CONSIGNA 2: Determine la importancia de los medios de transporte en la consolidación del mercado europeo.
- CONSIGNA 3: Justifique por qué Europa se consolidó económica y comercialmente.

Si bien es cierto que todos accedieron al mismo fragmento del texto, al momento de realizar la consigna solicitada, el grupo de estudiantes a los cuales se les asignó la consigna N°3 pidió un tiempo extra para terminar de resolverla, lo que implica que el proceso solicitado era más complejo que los dos primeros y exigía mayor esfuerzo cognitivo. Una vez finalizada la etapa de elaboración de las respuestas, se intercambiaron las mismas, y como reflejo de la actividad de apertura del Taller, y asumiendo un rol docente, los grupos co-evaluaron de manera cruzada las producciones realizadas por sus pares. A partir de la co-evaluación los asistentes del taller tomaron conciencia de los cambios consustanciales en la redacción de las respuestas, cuando se conoce el esfuerzo que cada operación cognitiva demanda.

El contenido teórico del parcial: ¿qué debo estudiar? Una vez abordadas las principales características del género parcial, y a modo de cierre del bloque temático, el taller continuó su desarrollo explorando y explicando las diversas fuentes de las cuales se suele extraer información teórica al momento de realizar un parcial. A diferencia del nivel medio, las fuentes de información del nivel universitario son múltiples y complejas. Encontramos fuentes primarias y otras secundarias, apuntes propios, materiales de apoyo audiovisual e, incluso, apuntes de otros compañeros. Para poder sistematizar dicha información, se diseñó una "pirámide de aprendizaje". La misma, análogamente, se pensó como una suerte de Pirámide de Maslow, en la cual se

presenta una jerarquía de las fuentes primarias y secundarias necesarias para adquirir los conocimientos que se hacen evidentes en géneros académicos y que son significativos para lograr el éxito como estudiantes del nivel superior y futuros profesionales.

Figura 7

Fuente: Elaboración propia (2025)

En ella podemos reconocer dos secciones que se diferencian por la producción de materiales de estudios personales, compuesta por apuntes propios que podrían orientar o guiar el estudio.

Es importante realizar esta distinción ya que entendemos que en reiteradas ocasiones las y los estudiantes recurren a materiales ajenos como un atajo gnoseológico, evadiendo procesos cognitivos propios y necesarios para la formación profesional.

Los diferentes niveles de la pirámide deben tratarse como complementarios y progresivos para lograr el correcto estudio de una unidad curricular. Dicha correspondencia asegura que los niveles superiores sean de mayor calidad y mayor confiabilidad teórica. Por lo que, en un escenario ideal, es necesario que, a la hora de estudiar para un parcial o examen final, tengamos la totalidad de estos elementos cercanos.

TERCER BLOQUE: Enfoque de abordaje y evaluación

Como cierre del taller, se propuso a los estudiantes explorar y abordar los diversos criterios de evaluación específicos que se tienen en cuenta al momento de la corrección de un parcial. Se precisó que los criterios suelen ser particulares y exclusivos de cada espacio curricular. Aunque existen algunos propuestos de forma modélica que son interesantes, como el modelo didáctico de S. Messik (Anijovich, 2013 pp.25-30), se seleccionó el de P. Carlino (2019, pp.135-136), que focaliza en el carácter disciplinar, para ser desarrollado en este bloque.

De esta forma, se presentó al grupo de estudiantes la Escala de evaluación de los exámenes

escritos, constituida por cuatro posibles niveles de calificación:

- Calificación A (10, 9, 8): Respuesta bien enfocada.
- Calificación B (7 y 6): Respuesta sin jerarquizar.
- Calificación C (5 y 4): Respuesta no enfocada hacia lo que se pregunta.
- Calificación D (debe recuperar): respuesta desacertada.

Esta actividad pretendió completar el abordaje reflexivo que se llevó a cabo en el ejercicio disparador del primer bloque. Finalmente, se presentó a los estudiantes los criterios evaluativos que involucran el proceso de corrección y devolución de un parcial y que permiten al docente establecer el grado de enfoque que tiene su respuesta:

- **El contenido:** Se evalúa el conocimiento teórico que posee el estudiante sobre el programa de la materia y su respectivo despliegue, incluyendo el uso específico y adecuado del vocabulario disciplinar y las citas autoriales.
- **El uso preciso de las operaciones cognitivas:** Se evalúa el reconocimiento de las operaciones cognitivas sean de mayor o menor abstracción, que demanda la consigna a resolver.
- **La formalidad de la presentación:** Se evalúa la claridad, legibilidad, prolijidad y progresión temática.
- **Redacción en general:** Se evalúa la coherencia y cohesión textual en la respuesta: la respuesta construida como una unidad de sentido con ideas jerarquizadas y conectadas adecuadamente, haciendo uso de variados recursos gramaticales.

A modo de conclusión

Ignorar la complejidad en los estudios superiores, en lo que respecta a los procesos de lectoescritura, produce que los estudiantes no logren tomar las medidas necesarias para saldarlas. Si bien es cierto que la misma ocupa un lugar prioritario, no resulta sencillo de adquirir en estudiantes ingresantes. La lectoescritura académica se presenta como "nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlos" (Carlino, 2019, p.23).

Este escenario permite tomar conciencia de la importancia de prestar mayor atención a las problemáticas relacionadas a la lectoescritura a través de procesos de formación y acompañamiento. La realización del taller propició en los docentes la observación directa de las múltiples dificultades con las cuales los ingresantes se encuentran al momento de realizar el mismo.

Los conflictos que efectivamente se hacen presentes surgen porque todo proceso de aprendizaje implica dificultades inherentes al encuentro con nuevos saberes, más allá del nivel de formación con el que los estudiantes ingresan a la universidad (Cfr. Carlino 2019, p.23). El carácter situado de esta intervención demostró que el taller fue una respuesta positiva a una necesidad localizada y la metodología dialógica permitió escuchar las voces de los ingresantes.

Para finalizar nuestro recorrido consideramos como futuras acciones la necesidad de expandir dicha propuesta a otras unidades académicas, así como promover, a partir del presente trabajo, su réplica en otras instituciones. Como menciona Paula Labeur "escribir no es volcar en el papel o en la pantalla. Escribir es ir y venir, levantar la cabeza, leer, preguntar, preguntarse, compartir lo escrito, corregir, volver a escribir" (2017, p.37). El aprender a leer y escribir en la universidad no son acciones limitadas en un campo de acción inherente al campo literario y lingüístico, al contrario, es un desafío permanente de la comunidad discursiva universitaria y por ende un desafío personal muy importante que nos exige preguntarnos dentro de los trayectos didácticos-pedagógicos disciplinares ¿Qué lugar ocupa la lecto-escritura?

Más aún si tenemos en cuenta que los "estudios superiores requieren el manejo de géneros complejos -en palabras de Mijaíl Bajtín (1985)-, géneros escritos que demandan, tanto para su composición como para su recepción, habilidades y estrategias maduras de escritura y lectura que resultan de una capacitación especializada y sistemática que se requiere a quienes pretenden ingresar, cursar, aprobar y egresar de esa etapa de su formación" (Bombini & Labeur, 2017, p. 28).

Bibliografía

Alonso De Rúffolo, M. (Coord.). (2010). *Estrategias de comprensión y producción textual*. San Miguel de Tucumán, Tucumán: Editorial de la Universidad Nacional de Tucumán.

Anijovich, R. (Comp.). (2013). *La evaluación significativa.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires: Editorial Paidós.

Bajtín, M. (2005). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Madrid, Comunidad Autónoma de Madrid: Editorial Siglo XXI Editores.

Bombini, G., & Labeur, P. (Coords.). (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje: Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires: Editorial Biblos.

Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica, 13*(1), 8-17. https://www.aacademica.org/paula.carlino/123.pdf

Carlino, P. (2019). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2020). "Para que los universitarios lean clase a clase…(¿de quién es el problema?)", en Ramirez Leyva, E. (Coord.) *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp.113-129). Ciudad de México. México: Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura.* Barcelona, Cataluña: Editorial Paidós.

Dalmagro, M. (2013). *Cuando de textos científicos se trata…Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas.* Córdoba: Editorial Comunicarte.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5*(2). http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html

Leyva, E. (Comp.). (2020). *La formación de lectores más allá del campo disciplinar.* Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. México: Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México.

López Belarrinaga, S. & Martinez, B. (2024). La metacognición en el diseño de situaciones de aprendizaje. Recuperado en https://cedec.intef.es/la-metacognicion-en-el-diseno-de-situaciones-de-aprendizaje/

Mattioli, E. (2005). El ingreso a una nueva comunidad discursiva. En *Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso.* Buenos Aires: Ediciones UNL.

Manrique, M. (2020). *Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. Educación, 29(57)*, 163-185. https://doi.org/10.18800/educacion.202002.008

Moreno-Mosquera, E., & Soares-Sito, L. R. (2025). *Justicia social y cultura escrita: reflexiones desde la educación superior. Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación, 18*, 1-23. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.jsce

Navarro, F., & Aparicio, G. (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad.* Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Peña-Galeano, O. & Quintero Saavedra, A. C. (2016). La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, (28)*. http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4915.

Pipkin-Embón, M., & Reynoso, M. (2014). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Editorial Comunicarte.

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. (2022). *Resolución Académica F.H. N.º D-690/2022*.

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. (2024). *Resolución Académica F.H. N.º D-211/2024*.

Romero, N., & Díaz, E. (2025). Prolea: Una política educativa de la FHyCS en lectoescritura académica en pos de la permanencia en los estudios superiores. En A. Siles Pavón (Comp.), *Libro de resúmenes de las XIV Jornadas Regionales de Investigación en*

Humanidades y Ciencias Sociales: Resúmenes ampliados (pp. 238–240).

Reyes Bastos, A., & Bravo Rodríguez, Á. (2016). La comprensión lectora: innovaciones psicológicas y pedagógicas para el éxito académico en la formación universitaria. *Maestro y Sociedad, 13*(3), Artículo 6863. Universidad de Oriente, Cuba.

torres darias, n. (2021). ¿Qué hacemos cuando enseñamos? Reflexión, metacognición y desarrollo profesional docente (pp.34-36), en la *Revista de la Sociedad Española de Bioquímica y Biología Molecular* N°217. Recuperado https://sebbm.es/wp-content/uploads/SEBBM-217-completo.pdf

Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires: Editorial Lumen Humanitas.

Sosa de Montyn, S. & Mazzuchino, M. (2017). *Lectura y Escritura en la Universidad: Prácticas Discursivas*. Córdoba: Editorial Comunicarte.

Villalonga Penna, M., & Padilla, C. (2020). Leer en la secundaria y en la universidad: Perspectivas de estudiantes de Psicología. *Ciencia y Educación, 4*(2) (Agosto-Noviembre). https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2

Ciudadanía y alfabetización digital en la universidad: experiencias, aprendizajes, desafíos en la FHyCS-UNJu

Andrea Cándido y Silvia Nolasco

Introducción

La alfabetización digital constituye una competencia indispensable en el contexto educativo actual. Lejos de limitarse al dominio técnico de herramientas informáticas, implica el desarrollo de capacidades críticas, éticas y creativas para interactuar, producir y comunicar en entornos mediados por tecnologías. Esta dimensión se vuelve particularmente relevante en el ámbito universitario, donde el acceso, procesamiento y producción de información digitalizada atraviesa de manera transversal las prácticas académicas.

En este marco, la Subsecretaría de Educación y TIC de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), en articulación con el Programa de Lectura y Escritura Académica (PROLEA), desarrolló durante los años 2023 y 2024 una serie de talleres destinados a estudiantes de todas las sedes y carreras, con el objetivo de fomentar y fortalecer la alfabetización digital en la comunidad universitaria.

El presente artículo describe las acciones llevadas a cabo en el marco de dichos talleres, así como los aprendizajes, desafíos e intereses que emergieron a lo largo del proceso. A partir del análisis de los datos obtenidos mediante instrumentos diagnósticos y de seguimiento, se releva el perfil académico y tecnológico de los estudiantes participantes, se explora su relación con las tecnologías emergentes y se examinan las prácticas de uso y apropiación de herramientas digitales.

Asimismo, se enfatiza el rol del ciudadano digital, entendido no solo como usuario competente de tecnologías, sino como sujeto activo, crítico y comprometido con los entornos digitales en los que se inscribe. Las conclusiones de esta experiencia formativa permiten identificar líneas de acción para futuros desarrollos institucionales orientados a consolidar una formación integral y situada en competencias digitales.

Algunas perspectivas teóricas

En el ámbito universitario, la alfabetización debe comprenderse como un proceso amplio, continuo y situado, que articula lo académico con lo digital. Desde esta perspectiva, Carlino (2005) sostiene que alfabetizar en la universidad no puede reducirse a enseñar habilidades técnicas de lectura y escritura, ni considerarse como capacidades ya adquiridas al ingresar a la educación superior. Por el contrario, implica acompañar a los estudiantes en su ingreso a las prácticas discursivas propias de cada disciplina, desarrollar modos de pensamiento académico y apropiarse críticamente de los géneros y lenguajes del saber universitario. Como expresa la autora, “la fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, 2005, p. 7).

Esta concepción de alfabetización académica se vuelve aún más relevante en un contexto donde los entornos digitales transforman los modos de producción, circulación y validación del conocimiento. En este sentido, la alfabetización digital no puede entenderse como un simple dominio técnico de herramientas, sino como la capacidad de analizar, producir, seleccionar y reconstruir información en entornos mediados por tecnologías. Así, ambas dimensiones –académica y digital– se entrecruzan en la educación superior contemporánea, exigiendo competencias integrales por parte de docentes y estudiantes

En el contexto educativo, caracterizado por una creciente integración tecnológica, la alfabetización digital se ha consolidado como una competencia indispensable. Su dominio es crucial para optimizar el rendimiento académico de los estudiantes, facilitando su acceso, procesamiento y producción de información en entornos digitales.

El término alfabetización digital no es nuevo y, por ende, ha transitado por distintas concepciones, estando su evolución relacionada con los avances de la tecnología, así como con las demandas de la sociedad informacional (Gros & Contreras, 2006). Las definiciones en un inicio se relacionaron con habilidades técnicas, pero en la actualidad se han agregado aspectos como el pensamiento crítico y la comprensión. En principio este concepto se enfocaba en habilidades centradas en procedimientos básicos como uso de *softwares*, producción y comunicación de información, procesadores de texto, presentaciones y planillas de cálculo y era definida como la competencia para obtener información útil de diversas fuentes a través de Internet (Press, Arumugam & Ashford-Rowe, 2019).

En este sentido, la alfabetización digital trasciende el aprendizaje instrumental sobre el uso de tecnologías. Como plantea Coll (2008), implica también conocer y comprender las prácticas socioculturales asociadas a su manejo, uso y participación. Estas habilidades resultan fundamentales para desarrollarse en la sociedad de la información e integrarlas de manera significativa en las prácticas pedagógicas universitarias.

Area Moreira (2010) introduce el concepto de multialfabetizaciones, recordando que, durante décadas, la escuela se sostuvo en la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo como su función primordial. Sin embargo, en el marco de los profundos cambios tecnológicos, políticos, culturales y económicos del siglo XXI, diversos especialistas han planteado la necesidad de replantear esta práctica, ampliándola hacia nuevas formas de alfabetización, tales como la digital, la audiovisual y la informacional. El enfoque de las multialfabetizaciones propone el desarrollo de cuatro dimensiones complementarias: la axiológica, orientada a promover valores éticos, democráticos y críticos en el uso de la tecnología y en la interacción social; la instrumental, referida al dominio técnico de hardware y software; la cognitiva, vinculada a las competencias necesarias para buscar, analizar, comprender y recrear información; y la comunicativa, que alude a la capacidad de producir, difundir e intercambiar diversos tipos de textos —hipertextuales, audiovisuales, icónicos o tridimensionales— a través de múltiples medios y plataformas de interacción.

Area Moreira & Pessoa (2012) proponen un modelo integral de alfabetización para la forma-

ción de la ciudadanía digital en la sociedad de la Web 2.0, donde lo digital se presenta como una experiencia líquida, dinámica y en constante transformación. En este contexto, la alfabetización digital no solo es una herramienta para acceder a la información, sino una condición necesaria para construir una ciudadanía autónoma, culta y crítica. Por tanto, debe asumirse como un derecho y una necesidad democrática, en tanto posibilita la participación activa y equitativa de todos los ciudadanos en la sociedad informacional del siglo XXI.

En una dirección complementaria, el concepto de ciudadanía digital, desarrollado por Morduchowicz (2021), extiende el sentido de la alfabetización digital hacia una perspectiva ética y participativa. Ser ciudadanos digitales implica usar las tecnologías con responsabilidad, creatividad y sentido crítico. Ya no basta con consumir contenidos: es fundamental la capacidad de producir, compartir, enriquecer y transformar la información de forma reflexiva y comprometida.

Una visión más reciente es la que proponen Lion, Kap & Ferrarelli (2023) a través del concepto de alfabetismos fluidos, entendidos como un conjunto de habilidades y sensibilidades que se adaptan, reconfiguran, expanden y contraen según el contexto y la situación. Para estas autoras, docentes y estudiantes deben ser capaces de articular distintos saberes y prácticas, tanto en entornos digitales como analógicos, en un escenario educativo y social marcado por la creciente mediación tecnológica. Los alfabetismos fluidos exigen a las universidades desarrollar nuevas estrategias que promuevan la práctica, la colaboración y la participación, integrando lenguajes diversos y fomentando la creatividad crítica. Estas autoras también interrogan si es necesaria una tipificación de alfabetizaciones o si, en realidad, la clave radica en su articulación contextual y significativa

Desde esta perspectiva, formar al estudiantado universitario en nuevos lenguajes, medios y formatos de comunicación se convierte en una necesidad ineludible. Los estudiantes requieren competencias renovadas en lectura, escritura, producción y análisis de contenidos, distintas de aquellas que se exigían hace apenas una década. Para desenvolverse en este entorno global e interconectado, deben incorporar saberes tecnológicos que les permitan colaborar, interpretar y crear en múltiples plataformas,

Un factor decisivo en esta transformación es la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA). Aunque existen múltiples definiciones, se trata de un concepto en permanente evolución. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la caracteriza como:

> Un sistema de IA es un sistema basado en máquinas que, para objetivos explícitos o implícitos, infiere, a partir de la información que recibe, cómo generar resultados como predicciones, contenido, recomendaciones o decisiones que pueden influir en entornos físicos o virtuales. Los diferentes sistemas de IA varían en sus niveles de autonomía y adaptabilidad tras su implementación. (OCDE, s.f.)

A partir de esta definición general, resulta pertinente analizar cómo determinadas manifestaciones de la IA, en particular la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen), están incidiendo en el ámbito educativo y planteando nuevos desafíos y oportunidades.

Según García-Peñalvo (2024), la IAGen está forzando a replantear los paradigmas educativos tradicionales. Esta tecnología ofrece posibilidades inéditas para personalizar los aprendizajes, enriquecer los recursos pedagógicos y agilizar tareas administrativas y evaluativas. Sin embargo, su implementación también genera incertidumbres, originadas tanto en la falta de alfabetización digital como en vacíos normativos, éticos, de seguridad y de impacto ambiental. El autor sostiene que el verdadero desafío no radica en la competencia entre humanos y máquinas, sino en la brecha que se abre entre quienes acceden a formación en IA y quienes quedan excluidos de ella. Esto exige repensar cómo se prepara a la ciudadanía para un entorno en constante transformación, revisando los saberes, habilidades y valores que demanda la vida y el trabajo en la era digital. El autor enfatiza que la tecnología no es neutral y que su aprovechamiento educativo requiere un enfoque ético, crítico e inclusivo. Asimismo, destaca la importancia de que docentes y estudiantes estén capacitados para un uso responsable de la IA, y de generar comunidades de práctica que fomenten la innovación. Si bien muchos problemas educativos no son nuevos, la rapidez de adopción de estas tecnologías los intensifica. En consecuencia, es imperativo avanzar hacia un futuro educativo interdisciplinario y sostenible, que logre equilibrar los beneficios transformadores de la IA con la atención a los riesgos que conlleva.

Talleres de Alfabetización Digital

En este marco y conscientes de la creciente demanda de competencias digitales en el ámbito universitario y su impacto directo en el desempeño académico y la participación ciudadana, la Subsecretaría de Educación y TIC de FHyCS (UNJu), en el marco del PROLEA, desarrolló en 2023 y 2024 talleres para estudiantes con el objetivo de fomentar y fortalecer la alfabetización digital en los estudiantes de esta unidad académica.

El PROLEA[21] tiene entre sus objetivos prioritarios promover el acceso, la inclusión y la permanencia en la vida universitaria, así como mejorar el rendimiento académico del estudiantado. En este sentido, incorporar instancias de formación específicas en ciudadanía y alfabetización digital constituye una estrategia clave para alcanzar dichos fines. Estas capacitaciones buscan dotar a los estudiantes de herramientas y habilidades que les permitan interactuar de manera crítica, ética y productiva en entornos digitales, comprendiendo y utilizando de forma efectiva la información y los medios tecnológicos disponibles.

El objetivo de este artículo es compartir las acciones desarrolladas a través de los talleres de alfabetización digital y analizar las características de la población estudiantil que participó. Asimismo, se propone examinar los aprendizajes, desafíos y experiencias derivados de esta iniciativa institucional. A través del análisis de las actividades implementadas y la percepción de los participantes, se busca comprender el aporte de estas propuestas al desarrollo de competencias digitales y a la construcción de ciudadanía digital en el contexto específico de la FHyCS.

---

21 El desarrollo del programa se describe con más detalles en el artículo “Lectura y escritura académica como política educativa. Factores de creación y propuestas de abordaje del Programa de Lectura y Escritura Académica (PROLEA-FHYCS-UNJU), en este mismo libro.

El estudio no solo permite dar cuenta de los resultados obtenidos, sino también identificar áreas de mejora y generar reflexiones que orienten futuras estrategias institucionales para una integración efectiva y crítica de las tecnologías en la formación universitaria.

El diseño del ciclo de talleres contempló una variedad de temáticas, abarcando desde el uso de herramientas básicas hasta la introducción a tecnologías emergentes. Las propuestas de los talleres de 2023 incluyeron:

- Google Académico. Crea y Gestiona tu Huella Digital Científica: orientado al uso estratégico de buscadores académicos para la investigación y la construcción de una identidad profesional en línea.
- Trabajando en equipo: Gestión Colaborativa de Documentos en Google Drive, destinado a fortalecer habilidades de trabajo colaborativo en entornos digitales, esenciales para el desarrollo de actividades académicas en equipo.
- Materiales digitales didácticos en contextos educativos: infografías y visualización de la información, centrado en la elaboración de contenidos visuales que permitan comunicar de manera clara y efectiva ideas complejas.
- Word para estudiantes: aprendiendo funciones avanzadas, diseñado para optimizar el uso del procesador de texto en la elaboración de producciones académicas.
- Proteger y almacenar: seguridad en redes sociales y almacenamiento en la nube, abordó aspectos fundamentales de la ciudadanía digital vinculados con la seguridad de la información personal y la gestión de la privacidad en línea.
- Symbaloo. Herramientas para construir tu entorno personal de aprendizaje universitario: facilitó la creación de entornos digitales personalizados para organizar y acceder a recursos de estudio.
- IA: de los fundamentos a las tendencias futuras, introdujo conceptos básicos sobre inteligencia artificial y sus implicancias educativas, preparando al estudiantado para comprender las transformaciones tecnológicas actuales y futuras.
- Escritura Académica 2.0. Herramientas digitales basadas en IA: exploró el uso de aplicaciones basadas en inteligencia artificial para asistir en procesos de búsqueda, escritura y revisión académica.

Las propuestas de los talleres de 2024 fueron:

- Google en tu bolsillo: herramientas esenciales para la universidad, ofreció una mirada práctica sobre herramientas digitales de uso cotidiano, enfocadas en la organización académica, el trabajo colaborativo y el acceso a la información.
- *C*onoce, Comparte, Crea: Licencias CC y Wikimedia, promovió el uso responsable de contenidos digitales, introduciendo nociones sobre licencias abiertas, derechos de autor y producción colaborativa en entornos como Wikipedia.
- Tendencias en el uso de IA Generativa en el área de Ciencias Sociales: ejemplos y aplicaciones, abordó las potencialidades de la inteligencia artificial generativa para la creación de contenido y el análisis disciplinar, incluyendo la formulación de *prompts* y el uso de herramientas específicas.

Esta experiencia formativa integral, enmarcada en los lineamientos del PROLEA, no solo buscó

fortalecer habilidades técnicas, sino también promover una actitud reflexiva sobre el rol de los estudiantes como ciudadanos digitales. A través de cada uno de los talleres se intentó ofrecer un espacio para la apropiación significativa de tecnologías, incentivando la participación crítica, el pensamiento creativo y la construcción colaborativa del conocimiento en entornos digitales.

Para comprender mejor el alcance y el impacto de esta propuesta formativa, así como para adaptar los contenidos a las necesidades reales del estudiantado, se realizó un relevamiento diagnóstico al inicio del ciclo de talleres. Esta instancia permitió conocer el perfil tecnológico y académico de los participantes, identificar brechas en el acceso y uso de herramientas digitales, y recoger sus intereses y expectativas en relación con la alfabetización digital. A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos a partir de los datos relevados.

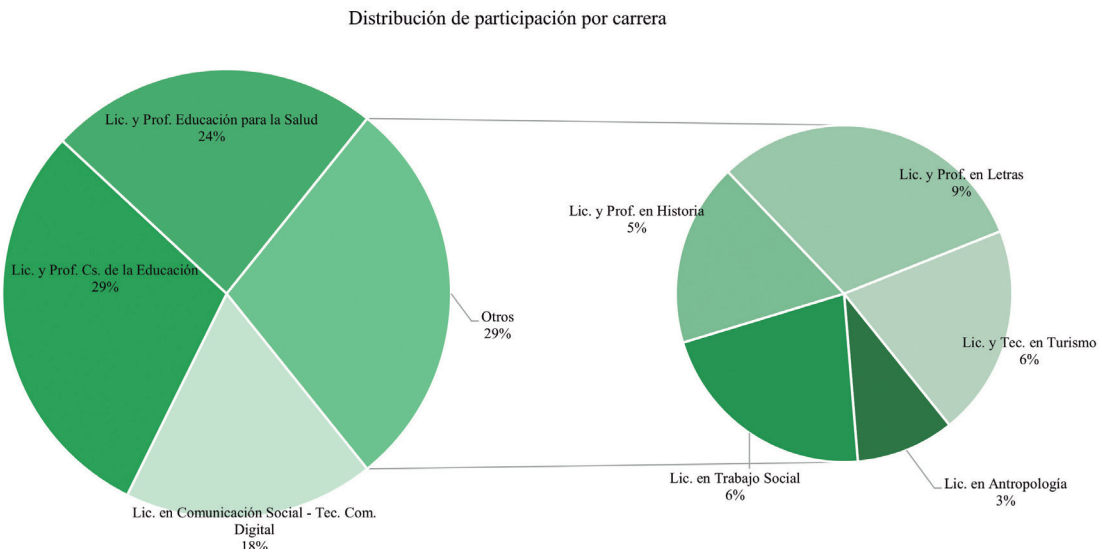
Características académicas y tecnológicas de los estudiantes

En los talleres desarrollados durante el año 2023 y 2024, en total, se inscribieron 720 estudiantes, de los cuales 201 cumplieron con los requisitos de asistencia y aprobación establecidos: 95 recibieron certificación como asistentes y 106 como aprobados.

Si bien la propuesta estuvo dirigida a estudiantes de todas las sedes de la FHyCS, la participación se concentró mayoritariamente en la sede San Salvador de Jujuy, que representó el 84% del total. Las sedes de San Pedro, El Carmen y Tilcara-Humahuaca tuvieron una participación del 8%, 5% y 3% respectivamente.

En cuanto a la distribución por carrera (Figura N°1), el 29% de los participantes pertenecía a la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, el 24% a la Licenciatura y Profesorado en Educación para la Salud, el 18% a la Licenciatura en Comunicación Social y Tecnicatura en Comunicación Digital Convergente, y el 29% restante se distribuyó entre las demás carreras que conforman la oferta académica de la Facultad.

Figura 1



Fuente: Elaboración propia

Tanto en 2023 como en 2024 las propuestas estuvieron a cargo de docentes pertenecientes a las cátedras de Informática de las distintas sedes de la Facultad. La modalidad fue completamente virtual, a través de encuentros sincrónicos por Zoom, realizados durante los días sábados, y actividades complementarias alojadas en la plataforma Unju Virtual.

Cada taller incluyó un encuentro sincrónico, actividades asincrónicas y una evaluación integradora final tipo múltiple opción. Para obtener la certificación, los estudiantes debían asistir como mínimo a tres encuentros y aprobar las tareas propuestas.

A lo largo del ciclo se registró una participación sostenida, con un promedio de 100 asistentes por encuentro. En términos generales, el porcentaje de aprobación fue del 53%, lo que evidencia no solo el interés del estudiantado por acceder a estas instancias formativas, sino también el compromiso con la construcción de competencias digitales clave para su trayectoria académica.

La edad de participación de los estudiantes se detalla en la siguiente Tabla 1:

Tabla 1

Rango de Edad	2023 (%)	2024 (%)
18 a 24 años	26,6%	13,2%
25 a 34 años	56,5%	42,1%
35 a 44 años	12,1%	22,3%
Mayor a 45 años	4,8%	22,3%

Fuente: elaboración propia

Puede observarse un dominio constante del grupo de 25 a 34 años, lo que puede sugerir que la capacitación en habilidades digitales sigue siendo particularmente relevante para este segmento de la población universitaria, que probablemente se encuentra en una etapa activa de su formación.

En relación con los dispositivos utilizados por los estudiantes para realizar sus tareas académicas, la Figura N.º 2 presenta la distribución porcentual correspondiente. Los datos relevados indican que el *smartphone* (teléfono celular personal) es, por amplio margen, el dispositivo más utilizado. Esta preferencia pone de manifiesto la creciente centralidad de los dispositivos móviles en el entorno educativo universitario, y plantea el desafío de reformular las estrategias de alfabetización digital para promover un uso más crítico y contextualizado de estas tecnologías.

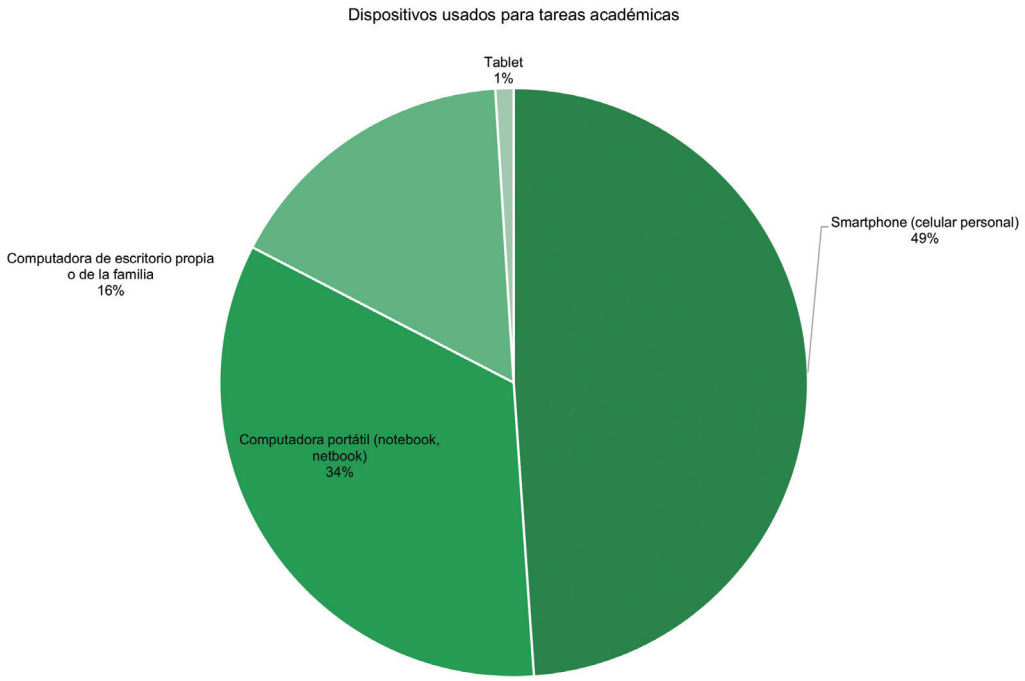
Si bien la computadora portátil continúa siendo una herramienta importante, su nivel de uso es sensiblemente inferior al del *smartphone*. En tanto, la computadora de escritorio y las *tablets* muestran una incidencia significativamente menor, lo que confirma un cambio en los hábitos tecnológicos del estudiantado, orientado cada vez más hacia la portabilidad, la ubicuidad y el acceso inmediato a los recursos digitales.

A partir de esta tendencia, detectada desde el relevamiento inicial, las actividades propuestas

en el marco de los talleres fueron diseñadas considerando la diversidad de dispositivos disponibles entre los participantes. En particular, se contempló que todas las instancias formativas incluyeran orientaciones metodológicas y materiales didácticos adaptados tanto al uso en computadoras como en *smartphones,* con el objetivo de garantizar una experiencia de aprendizaje accesible y pertinente a las condiciones tecnológicas reales del estudiantado.

En cuanto al acceso a Internet, la mayoría de los estudiantes declaró utilizar más de un tipo de conexión, ya que la pregunta permitía seleccionar múltiples opciones. El 88,4% accede a través de *Wi-Fi* o conexión por cable, mientras que un 26,5% indicó conectarse mediante datos móviles. Por otro lado, un 2% manifestó no contar con una conexión permanente.

Figura 2



Fuente: Elaboración propia

Intereses formativos y apropiación de tecnologías emergentes

Uno de los hallazgos más significativos del relevamiento realizado fue la evolución en el conocimiento, uso e interés por herramientas basadas en IA entre los años 2023 y 2024. Cabe señalar que la encuesta correspondiente al primer año se llevó a cabo en mayo de 2023, apenas seis meses después de la irrupción pública de la IA generativa, marcada por el lanzamiento de ChatGPT en noviembre de 2022. En ese momento, solo el 4,0% de los estudiantes afirmó haber utilizado esta herramienta, mientras que un 62,1% declaró no saber qué era, y el 33,9% restante manifestó conocerla, pero no emplearla.

En contraste, los resultados obtenidos en 2024 muestran un cambio sustancial: al consultar sobre el uso de herramientas de IA en general, el 47% de los encuestados manifestó utilizarlas, frente a un 53% que indicó no hacerlo. Entre las herramientas mencionadas se encuentran ChatGPT, Copilot, Meta AI, Gemini, Perplexity, Leonardo y Gamma, entre otras. Este giro evidencia un crecimiento acelerado en el nivel de familiarización y adopción de tecnologías de IA por parte del estudiantado universitario. El pasaje de una mayoría que desconocía por completo estas herramientas a casi la mitad que las utiliza activamente en el lapso de un año señala una transformación profunda en el escenario de la alfabetización digital. Además, la diversidad de herramientas citadas en 2024 da cuenta de una progresiva incorporación de la IA en las prácticas cotidianas y académicas, así como de una mayor exploración del ecosistema digital emergente.

Esta evolución también se refleja en las preferencias formativas declaradas por los estudiantes. Mientras que en 2023 el interés se centraba en el manejo del paquete Office (Excel, Word, PowerPoint), la creación de presentaciones e infografías mediante plataformas como Canva, Prezi y Genially, y la edición básica de audio y video, en 2024 se observó un cambio significativo en las demandas. El foco se desplazó hacia el aprendizaje y uso de herramientas de IA, especialmente en relación con su aplicación en contextos educativos, el uso ético y responsable de estas tecnologías y la prevención del plagio. A pesar de este nuevo eje de interés, persiste la demanda de formación en diseño de contenido multimedia, edición de imágenes y videos, así como en el uso avanzado del paquete Office.

Al consolidar las respuestas de los participantes sobre el propósito de su uso de redes sociales, se observa que las finalidades principales se orientan hacia la adquisición de información y la comunicación. De manera general, las categorías más recurrentes son “Informarse sobre las noticias de actualidad” (77,7%), “Buscar información” (73,7%) y “Compartir información” (70,4%). Otros usos significativos incluyen “Acceder a comunidades de aprendizaje en temas de su interés” (63,7%), “Entretenimiento” (62,6%), y “Comunicar información” (59,5%). La opción de “Seguir a expertos, investigadores, escritores que trabajan sobre las distintas temáticas de su carrera” también es relevante, con un 58,8% de menciones. La actividad menos frecuente entre las opciones presentadas es “Crear contenido para las redes (videos, textos, imágenes)”, con un 32,9% del total de menciones, lo que podría indicar una inclinación más hacia el consumo y la interacción que hacia la producción activa de contenido en estas plataformas.

En la Tabla 2 se detalla las herramientas que utilizan:

Tabla 2

Herramientas	Porcentaje de uso (%)
Herramientas de correo electrónico (Gmail, Yahoo Mail y Outlook)	91%
Herramientas de comunicación en línea (Zoom, Google Meet y Microsoft Teams)	88%
Aplicaciones de mensajería instantánea (WhatsApp, Telegram)	87%
Editores de texto (Microsoft Word, Google Docs y Notepad)	86%
Navegadores web (Google Chrome, Firefox, Safari y Microsoft Edge	85%
Herramientas en línea para buscar información (Google, Yahoo, Bing)	81%
Plataformas de almacenamiento en la nube (Google Drive, Dropbox y OneDrive)	82%
Herramientas para crear diapositivas, infografías (PowerPoint, Canva, Prezi, Slides de Google)	79%
Herramientas colaborativas (Google Drive, Wikipedia)	72%
Plataformas de redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram y LinkedIn)	67%
Editores de audio, video, imagen (Audacity, Gimp, Cut Pro)	19%

Fuente elaboración propia

El análisis de los datos evidencia un uso extendido de herramientas digitales básicas por parte del estudiantado. Las herramientas de correo electrónico y las plataformas de comunicación en línea son las más utilizadas, lo cual resulta esperable en un entorno académico que depende fuertemente de la interacción constante y el intercambio de información. Esta tendencia se complementa con el uso generalizado de editores de texto, navegadores web y aplicaciones de mensajería instantánea, lo que refuerza la idea de que los estudiantes se apoyan en recursos esenciales para la producción, búsqueda y comunicación de sus trabajos académicos.

Asimismo, las herramientas para la creación de presentaciones, infografías y el almacenamiento en la nube también registran un uso significativo, lo que demuestra la necesidad de organizar y presentar información en formatos visuales y accesibles desde múltiples dispositivos.

En contraste, la utilización de editores de audio, video e imagen es notablemente menor. Este dato podría interpretarse como una señal de que estas habilidades aún no forman parte

de las prácticas digitales más habituales del estudiantado, lo que plantea una oportunidad para ampliar la formación en competencias vinculadas a la producción de contenidos audiovisuales y gráficos. En un contexto educativo que valora cada vez más la expresión creativa, la comunicación visual y el uso de diversos lenguajes, resulta clave promover propuestas que integren estas dimensiones de manera intencional y pedagógicamente significativa.

Conclusiones

Promover desde la institución actividades orientadas a la alfabetización digital constituye un eje estratégico para reducir la brecha digital entre los estudiantes, fomentar el aprendizaje continuo y, fundamentalmente, integrar de manera significativa herramientas y recursos tecnológicos en sus trayectorias académicas. La experiencia desarrollada a lo largo de los distintos ciclos de capacitación pone de manifiesto no sólo una demanda formativa concreta, sino también una alta valoración por parte del estudiantado.

Los talleres no solo se orientaron al desarrollo de habilidades técnicas, sino que también promovieron una conciencia crítica sobre el rol del ciudadano digital, brindando herramientas para interactuar de manera ética, reflexiva y segura en entornos mediados por tecnologías. A lo largo de los distintos talleres, la propuesta fue incorporando progresivamente temáticas más complejas, como la inteligencia artificial. El creciente interés del estudiantado por comprender sus usos, límites y aplicaciones en el ámbito educativo marcó una transición desde una alfabetización digital de carácter instrumental hacia una perspectiva más integral, que incorpora el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la producción activa de información.

Asimismo, se observó un aumento en la demanda de formación vinculada a la creación de contenidos multimedia, lo que evidencia la necesidad de avanzar hacia modelos pedagógicos que estimulen la creatividad y la multialfabetización, abordada al inicio de este artículo.

La participación registrada refleja un interés activo por la formación en habilidades digitales, particularmente entre estudiantes de la sede San Salvador. Sin embargo, también permite identificar una brecha en la participación entre las distintas sedes de la Facultad, lo cual constituye un desafío aún pendiente. En este contexto, uno de los objetivos a futuro es ampliar el alcance de las propuestas de alfabetización digital, particularmente en aquellas sedes que, por diversas limitaciones institucionales, tecnológicas o de conectividad, no lograron integrarse plenamente a las actividades virtuales. Con ese propósito, se proyecta avanzar hacia un modelo híbrido de formación, que complemente la oferta virtual con el desarrollo de talleres presenciales breves, adaptados a las condiciones específicas de cada sede, garantizando así una participación más equitativa y un acceso inclusivo a los procesos de alfabetización digital en toda la FHyCS.

Mirando hacia el futuro, será clave sostener y fortalecer estas iniciativas, diversificar las propuestas según los distintos niveles de experiencia, garantizar condiciones de accesibilidad técnica y pedagógica para toda la comunidad estudiantil, e incorporar transversalmente la alfabetización digital en los planes de estudio de grado. En este escenario, los desafíos asociados a la inteligencia artificial cobran un lugar central: se requiere formar a docentes y estudiantes para su uso ético y crítico, reflexionar sobre los impactos en la enseñanza y el aprendizaje, y atender

los dilemas vinculados a la regulación, la seguridad, la sostenibilidad ambiental y la reducción de nuevas brechas tecnológicas.

Como bien señala Lion (2009), el desafío no es solo garantizar un acceso equitativo a las tecnologías, sino también promover usos y apropiaciones que reconozcan la diversidad cultural y cognitiva, fomenten instituciones que aprendan con y de la tecnología, y consoliden una comunidad educativa comprometida con la inclusión, la solidaridad, la colaboración y el conocimiento.

Bibliografía

Area Moreira, M. (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI. *Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios*, *25*(98), 39-52.

Area Moreira, M. & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar, XIX* (38), 13-20. https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-03

Carlino, P. (2009) *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Académica

Coccio Muñoz, N., Cáceres Álvarez, R., Castillo Guzmán, F., González Castro, C., Venegas Vidal, M., & Flores-Fernández, C. (2025). Habilidades de alfabetización digital en estudiantes de postgrado de la Universidad Tecnológica Metropolitana. *Información, Cultura y Sociedad*, (52), 139-160. https://doi.org/10.34096/ics.i52.15568

Coll, C. (2021). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la institución libre de enseñanza*, 72(1), 17-40.

García-Peñalvo, F. J. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *25*, e31942-e31942. https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/31942

Gros, B., & Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de educación*, *42*, 103-125.

Lion, C. (2009). *Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. Tecnologías educativas en tiempo de internet*. Paidós.

Lion, C., Kap, M., & Ferrarelli, M. (2023). Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 35*(2), 130-155.

Morduchowicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (S.F.). Visión general de los

Principios de IA de la OCDE. *Términos y conceptos de IA*. https://oecd.ai/en/ai-principles

Press, N., Arumugam, P. P., & Ashford-Rowe, K. (2019). Definición de alfabetización digital: un estudio de caso de universidades australianas. En *Actas de la 36ª Conferencia Internacional sobre Innovación, Práctica e Investigación en el Uso de Tecnologías Educativas en la Educación Terciaria* (pp. 255-263).

Acerca de l@s autor@s

Alejandra Siles Pavón

Es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Jujuy y Magíster en Estudios Literarios por la Universidad Nacional de Salta. Profesora Adjunta de Literatura Española I y Jefa de Trabajos Prácticos en Introducción a la Literatura de la carrera de Letras (FHyCS-UNJu). Estudia la literatura escrita y producida en occidente desde una perspectiva sociodiscursiva y la lectura y escritura con énfasis en los ingresos. En estos campos ha dictado talleres, charlas, participó de congresos y co-dirigido proyectos de investigación. Coordina el Centro de Estudios e Investigaciones de Lectura y Escritura Académica y El Programa de Lectura y Escritura Académica (FHyCS-UNJu). Forma parte de la Junta Directiva de la AAH (Asociación Argentina de Hispanistas), es miembro de ALES (Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales) e integra REIVU (Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria). Actualmente, se desempeña como Secretaria de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu.

Florencia Raquel Angulo Villán

Doctora en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Jujuy), Magíster en Estudios Literarios (Universidad Nacional de Salta) y Profesora Universitaria en Letras (Universidad Nacional de Jujuy). Es Profesora Adjunta en las cátedras de Introducción a la Literatura para las carreras de Letras y de Filosofía y Literatura Latinoamericana II del Profesorado y Licenciatura en Letras (FHyCS-UNJu). Es docente en la Maestría de Estudios Literarios de Frontera (UNJu) y en la Maestría de Literatura y Política (UADER) y ha dictado seminarios de posgrado en el Doctorado y la Maestría de Literatura Peruana y Latinoamericana de la Universidad Nacional de San Marcos, en Lima, Perú. Ha dirigido distintos proyectos de investigación inscriptos en la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales (SECTER, UNJu) Algunos de ellos, directamente relacionados con temas de lectura y escritura académica. También participa de la Red de estudios sobre los inicios a la vida universitaria (REIVU) y ha participado de otros en vinculación con la Universidad Estatal de Sonora, México. Dirige interinamente el Instituto de Formación e Investigación en Lenguas y forma parte del Centro de Estudios e Investigación en Lectura y Escritura Académica (CEILEA) dependiente del INFIL, FHyCS, UNJu. Si bien su campo de especialización es la Literatura Latinoamericana, desde 2010 se involucra activamente en diversas actividades docentes y de extensión en el campo de la Alfabetización Académica pues entiende que ocuparse de esta materia constituye una acción democratizadora de la educación pública argentina.

Belinda Carolina Mamaní

Es Licenciada en Letras (FHyCS- UNJU). Profesora de Educación Secundaria en Lengua y Literatura egresada del Instituto de Educación Superior N° 5 José Eugenio Tello. Tiene una Diplomatura en Formación de Acompañantes Universitarios/as y ha realizado cursos de posgrado sobre Lectura Transmedia y Análisis pragmático y conversacional de la interacción de redes sociales. Integrante activa y Adscripta en Docencia e Investigación en el CEILEA (Centro de Estudios e Investigación en Lectura y Escritura Académica) dependiente del INFIL (Instituto de Investigación y Formación en Lenguas) de la FHyCS-UNJu (Desde 2020/2025). Adscripta en la Cátedra de “Taller Literario” de la Licenciatura en Letras (2020-2021). En el ámbito docente ha estado a cargo de los cursillos de ingreso en comprensión y producción de textos, lectura y ortografía, en una Institución Universitaria de la provincia de Jujuy.

Cecilia Inés Rocabado

Profesora y Licenciada en Letras (Facultad de Filosofía y Letras-UNT). Especialista en Políticas Públicas y Justicia de Género (CLACSO). Diplomada Superior en Alfabetización Inicial (Instituto de Educación Superior N° 4 "Scalabrini Ortiz" - UNJu). Se desempeñó como docente de Nivel Medio en distintas instituciones de la provincia de Tucumán (2008-2019). Actualmente, se encuentra elaborando su Tesis para la Maestría en Problemáticas Contemporáneas de la Comunicación (FHyCS-UNJu. Es docente de Nivel Superior y realiza trabajos de investigación en la FHyCS de la UNJu. Integra la Unidad de Investigación en Comunicación, Educación y Discursos (UNICOMEDU) y el Centro de Estudios e Investigación en Lectura y Escritura Académica (CEILEA-INFIL-UNJu). Además, promueve y distribuye libros de La Papa y Edunt, editoriales tucumanas, en Jujuy.

Sofía Belén Salas

Profesora en Letras egresada de la Universidad Nacional de Jujuy. Actualmente se desempeña como ayudante de cátedra en "Introducción a la literatura" del Profesorado y Licenciatura en Letras y Filosofía (FHyCS-UNJu), y como docente de nivel medio en Lengua y Literatura. Ha participado como organizadora en varios eventos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales enfocados en la lectura y escritura académica, así como también la difusión de la literatura. Investigadora y tallerista perteneciente al grupo CEILEA, ha dictado diversos talleres con el propósito de acercar a los estudiantes del nivel medio al entorno universitario. Ha participado como autora en la antología "Desde el taller: poemas y cuentos" (2024) publicado por Tiraxi Ediciones (UNJu).

Mercedes de los Ángeles Nieva Agreda

Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS-UNJu) con Beca Interna Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Magíster en Comunicación Corporativa (UNEATLANTICO). Licenciada en Comunicación Social (FHyCS-UNJu). Fue docente en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (2018-2024). Actualmente es docente e investigadora de la Licenciatura en Comunicación Social (FHyCS-UNJu). Integra la Unidad de Investigación en Comunicación, Educación y Discursos (UNICOMEDU); el Centro de Estudios e Investigación en Lectura y Escritura Académica (CEILEA-INFIL-UNJu) y equipos internacionales como Investigar en Red y la Red Latinoamericana de Investigación sobre Literacidad para la Universidad (RELILEU).

Brenda Doris del Valle Gutierrez

Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy), Magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad (Universidad Nacional de Quilmes) y Doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como docente en cátedras de Metodología de investigación y Formación Docente de universidades públicas y privadas e institutos de formación docente. Entre 2016 y 2023 fue Coordinadora Docente del Sistema de Tutorías de la FHyCS-UNJu, desarrollando propuestas institucionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles y formación de tutores. Ha dirigido y participado en proyectos de investigación financiados por SECTER-UNJu, PISAC (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación), CONICET y universidades nacionales, abordando problemáticas vinculadas con políticas educativas, evaluación de la ciencia y la tecnología, formación doctoral, expansión universitaria y desarrollo de capacidades científico-tec-

nológicas en contextos regionales. Actualmente dirige un proyecto sobre políticas educativas y expansión universitaria en Jujuy. Es autora de artículos en revistas científicas nacionales e internacionales y de capítulos de libro sobre educación superior, evaluación académica, promoción de la investigación y trayectorias de formación en ciencias sociales.

Nayra Eva Cachambi Patzi

Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Becaria Doctoral CONICET con lugar de trabajo en CISEN/UNSa. Es integrante de la Cátedra UNESCO "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina" y el Programa "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes" del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA-UNTREF). Es activista en el Colectivo Identidad Marrón Jujuy. Se desempeña como docente en las cátedras "Práctica y Residencia" y "Didáctica General" del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FHyCS/UNJu). Sus líneas de trabajo e investigación abordan la Educación Superior, Formación Docente, Interculturalidad, Diversidad Cultural, Racismo y Pueblos Indígenas.

Nora Noelia Romero

Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Jujuy, Especialista Nivel Superior en Docencia Hospitalaria y Domiciliaria por el Instituto en Educación Superior N 4 "Scalabrini Ortiz" y Experta Universitaria en Educación Superior dictado por la Universidad Católica de Santiago del Estero, actualmente magistrado la carrera Maestría en Estudios en Culturas y Artes Contemporáneas en la Universidad Nacional de Salta. Ganadora del Premio Academia Argentina de Letras, investigadora en CEILEA (Centro de Estudios e Investigación en Lectura y Escritura Académica) dependiente del INFIL (Instituto de Investigación y Formación en Lenguas) de la FHyCS-UNJu. Actualmente se desempeña como ayudante de cátedra en la cátedra Introducción a la Literatura en UNJU.

Enrique Antonio Díaz

Alumno Avanzado del Profesorado y la Licenciatura en Filosofía (FHYCS-UNJu), Diplomado Universitario en Filosofía de la Liberación (UNJu), Diplomado Universitario en Recursos Tecnológicos en el Aula (UNJu) y Diplomado Universitario en Psicología y Pensamiento Latinoamericano (UNSL). Se desempeña como Ayudante de Segunda de la cátedra de "Teoría y Metodología de la Historia de las Ideas Latinoamericanas" de las carreras del Prof. y la Lic. en Filosofía (FHyCS/UNJu) y como Docente Suplente de la Cátedra de "Ética y Deontología Profesional" de la carrera de la Tec. Sup. en Archivología (ISAB). Es miembro investigador activo de la Unidad de Investigación "Pensamiento Latinoamericano, relaciones interétnicas e interculturales", así como también del "Centro de Estudios e Investigación en Lectura y Escritura Académica" (CEILEA/INFIL) y del Equipo Internacional de Investigación "Investigar en Red". Co-coordinador Nacional de la Asociación de Filosofía y Liberación Filial Argentina (AFyL-Arg.), forma parte de la Coordinación Internacional de dicha Asociación, además de ser Vocal del Consejo Directivo de la Coordinadora Internacional en Defensa de la Filosofía y su Enseñanza Pública (CIDFEP). Entre las áreas actuales de interés en investigación destacan: la historia de las ideas, los procesos de racialismos y las prácticas racistas, los procesos de lecto-escritura, la filosofía latinoamericana y la enseñanza de la filosofía.

Andrea Gabriela Cándido

Ingeniera en Informática (UNJu). Especialista en Docencia Superior (UNJu). Tesista en la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (UNC). Profesora Adjunta de la asignatura Informática en la FHyCS (UNJu). A cargo de la Subsecretaría de Educación y TIC de la FHyCS-UNJu. Integra la comisión SIED de la UNJu como representante de la Facultad. Representante alterna de la UNJu ante la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA). Su investigación se orienta a la integración de tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la alfabetización digital. Directora de la Unidad de Investigación "Educación y Tecnologías" en la FHyCS-UNJu. Docente en la carrera de Especialización en Docencia Superior (UNJu), directora de trabajos finales de posgrado y evaluadora académica en eventos y publicaciones. Se desempeña como capacitadora en temáticas vinculadas con tecnologías educativas en diversas instituciones de la provincia.

Silvia Alejandra Nolasco

Licenciada en Sistemas (Facultad de Ingeniería - UNJu) y Especialista en Docencia Superior (UNJu). Diplomada en Ciencia de Datos, Aprendizaje Automático y sus Aplicaciones (FAMAF-UNC). Tesista de la Maestría en Tecnología Educativa (UAI) con tesis entregada para su revisión y cursando la Maestría en Docencia Superior (UBA). Responsable del Área de Innovación Tecnológica de la Dirección Informática (FHyCS - UNJu). Se desempeña como Directora y Evaluadora de proyectos finales de carreras de posgrado y revisora de publicaciones de eventos académicos. Docente de la asignatura Informática en la FHyCS (UNJu) y de Práctica Profesionalizante I en la Tecnicatura Superior en Ciencia de Datos e IA (IES N° 7 - In.Te.La.). Su investigación se orienta a la integración de tecnologías digitales, Ciencia de Datos e Inteligencia Artificial en procesos de enseñanza y el ambiente laboral.

El taller de los andamios es, en esencia, un testimonio de que la inclusión se construye en la cotidianeidad, en la escucha de las voces estudiantiles y en la voluntad de transformar los problemas en investigaciones procesuales. Al situar su mirada en el Noroeste Argentino, la obra aporta una visión federal y situada que enriquece el campo de estudios sobre la educación superior.

El abordaje de los inicios a la vida universitaria no puede ser una tarea solitaria de docentesaislados. La complejidad de los fenómenos aquí descritos exige un trabajo en red; la colaboración entre investigadores, docentes y gestores de diferentes territorios permite construir una memoria pedagógica común y diseñar dispositivos más robustos frente a la exclusión.

Este libro nos recuerda que la universidad pública debe ser, ante todo, un espacio de hospitalidad pedagógica donde el conocimiento y la palabra circulen como herramientas de emancipación y
transformación social. En tiempos de incertidumbre, estos andamiajes son los que sostienen la promesa de una educación superior para todas y todos.

Lucrecia A. Sotelo

tiraxiediciones

ISBN 978-987-8936-28-4

9 789878 936284