

3

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

DOSSIER

Investigar la lectura,
la escritura y otras
prácticas multimodales
en contextos educativos:
desafíos teórico-metodológicos

Coordinan

Silvina Márquez, Ana Atorresi,
María Sol Iparraguirre y Ana Pedrazzini

EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Delgado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Coordinadoras del Dossier**
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Ana Atorresi, CELLAE-Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
Ana Pedrazzini, ECyC, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
María Sol Iparraguirre, CELLAE-Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

DOSSIER

INVESTIGAR LA LECTURA, LA ESCRITURA Y OTRAS PRÁCTICAS MULTIMODALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS: DESAFÍOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

COORDINAN: SILVINA MÁRQUEZ, ANA ATORRESI, ANA PEDRAZZINI Y MARÍA SOL IPARRAGUIRRE

- **Atorresi, Ana; Iparraguirre, María Sol; Pedrazzini, Ana; Márquez, Silvina**
Introducción
- **Taverna, Andrea; Baiocchi, M. Celeste**
Elaboración de sistemas semióticos wichí con una metodología colaborativa: libros infantiles ilustrados *Hunhat lheley* (*Habitantes de la Tierra*)
Elaboration of Wichí semiotic systems with a collaborative methodology: illustrated children's books Hunhat lheley (Inhabitants of the Earth)
- **Moreiras, Diego A.**
Producciones audiovisuales en la escuela: algunos resultados y aportes metodológicos
Audiovisual productions in schools: some results and methodological contributions
- **Boatto, Yanina; Fenoglio, Mariana; Bono, Adriana; Aguilera, M. Soledad**
Aprendizaje universitario a partir de tareas híbridas mediadas por TIC: descripción de un diseño instructivo en el marco de la investigación basada en diseño
University learning from hybrid tasks mediated by ICT: description of an instructional design within the framework of Design-Based Research
- **Natale, Lucía; García, Paula; Molina, M. Lucía**
De la vida universitaria a la profesional: desafíos metodológicos para la exploración de las prácticas letradas en contexto
From university to professional life: methodological challenges for the study of literacy practices in their context of production

APRENDIZAJE UNIVERSITARIO A PARTIR DE TAREAS HÍBRIDAS MEDIADAS POR TIC: DESCRIPCIÓN DE UN DISEÑO INSTRUCTIVO EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN BASADA EN DISEÑO

University learning from hybrid tasks mediated by ICT: description of an instructional design within the framework of Design-Based Research

YANINA BOATTO, MARIANA FENOGLIO, ADRIANA BONO Y MARÍA SOLEDAD AGUILERA*

Recibido
11|10|20

Aceptado
04|03|21

Dossier

RESUMEN

Este trabajo describe un diseño instructivo en el contexto del aula universitaria, basado en tareas híbridas mediadas por TIC, para promover concepciones de aprendizaje complejas en estudiantes universitarios/as. El estudio se enmarca en la psicología constructivista y sociocultural y concibe el aprendizaje como un proceso multidimensional de apropiación cultural, constructivo, metacognitivo, estratégico y cooperativo, basado en prácticas situadas de lectura, escritura y oralidad, mediadas por TIC. Se entiende que las tareas híbridas -de lectura elaborativa, crítica y reflexiva; escritura y debate- implican la construcción de conocimiento; asimismo, que las TIC albergan un potencial epistémico para ello.

Metodológicamente, el diseño se enmarca en la *investigación basada en diseño* (*Design-Based Research* - IBD). Participan de la IBD estudiantes universitarios/as de tercer año, del área de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Río Cuarto) y el equipo docente de dos asignaturas en las que se implementará el diseño instructivo. Se utilizan como instrumentos para la IBD, además del diseño instructivo, informes valorativos de estudiantes y docentes, producciones escritas por estudiantes y observación y registro de clases.

Como se ha mencionado, se describe el diseño instructivo; específicamente, el contexto, los propósitos, las características de la tarea académica, los materiales e

* Dra. Boatto, Yanina. Correo electrónico: yboatto@hum.unrc.edu.ar o yaniboatto@hotmail.com. Esp. Fenoglio, Mariana. Correo electrónico: mfenoglio@hum.unrc.edu.ar o mafenoglio@hotmail.com. Dra. Bono, Adriana. Correo electrónico: abono@hum.unrc.edu.ar. Dra. Aguilera, María Soledad. Correo electrónico: saguilera@hum.unr.edu.ar o aguilerasoledad@hotmail.com. Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) - Facultad de Cs. Humanas - Dpto. de Cs. de la Educación / Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE-UNRC) / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET).

instrumentos y el modelo conceptual (enfoques, métodos y estrategias de instrucción).

Con la implementación se busca mejorar la práctica educativa; más específicamente, promover concepciones de aprendizaje complejas y motivación situada en el contexto del aula universitaria, así como desarrollar conocimiento a partir de la investigación.

Palabras clave: diseño instructivo, tareas híbridas, aprendizaje universitario, mediación tecnológica.

ABSTRACT

This work describes an instructional design in the context of the university classroom, based on hybrid tasks mediated by ICT, to promote complex learning conceptions in university students. The study is framed in constructivist and sociocultural psychology and conceives learning as a multidimensional process of cultural appropriation, constructive, metacognitive, strategic, and cooperative process, based on situated practices of reading, writing and speaking, mediated by ICT. It is understood that hybrid tasks –which involve deep reading, reflective criticism, also writing and debate- enhance the construction of knowledge. Likewise, ICTs harbor an epistemic potential for this.

Methodologically, the design described here is part of the Design Based Research (DBR). Participants in the reserach are third-year university students from the area of Education Sciences (Universidad Nacional de Río Cuarto) and the teaching team of two subjects in which the instructional design will be implemented. They are used as instruments for the research, in addition to instructional design, assessment reports from students and teachers, productions written by students, and observation and written record of classes.

As mentioned, the instructional design is described, specifically the context, purposes, characteristics of the academic task, materials and instruments and the conceptual model (instructional approaches, methods and strategies).

With the implementation, it is expected to improve the educational practice. Specifically, to promote complex learning conceptions and motivation, in the context of the university classroom, as well as to develop knowledge from research.

Key words: instructional design, hybrid tasks, university learning, technological mediation.

1. Introducción

En este trabajo se presenta el diseño instructivo que forma parte de una investigación con la cual se busca promover concepciones de aprendizaje complejas en estudiantes universitarios/as, en campos disciplinares específicos, a partir de intervenciones instruccionales en el contexto del aula universitaria, basadas en tareas híbridas mediadas por tecnologías de la información y comunicación (TIC).

La investigación depende de una beca posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)¹ y forma parte de un Proyecto sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para los Primeros Años de las carreras (PELPA)², dependiente de la Secretaría Académica (SA), de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Se relaciona además con programas de investigación dependientes de la Secretaría de Ciencias y Técnica (SeCyT) de la mencionada universidad.³

Se inscribe dentro de una de las líneas prioritarias de investigación de la UNRC, que atiende a “Problemáticas educativas, culturales, científicas y tecnológicas”, más específicamente a la “Enseñanza y aprendizaje en distintos contextos y disciplinas” y a “Tecnología y Educación”. Y responde a una de las líneas prioritarias de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNRC; específicamente al eje temático “Problemáticas educativas, culturales, científicas y tecnológicas”.⁴ Estos lineamientos atienden a las políticas institucionales sostenidas en base a los programas de apoyo efectivo a docentes y estudiantes en las temáticas mencionadas, implementados desde el Decanato y la Secretaría Académica de la facultad, respondiendo de esta manera al Plan Estratégico Institucional desarrollado actualmente en la UNRC.

Consideramos que la investigación atiende a una de las dificultades en la interrelación e integración de diferentes funciones de la universidad pública, entre ellas la docencia y la

¹ Beca Posdoctoral del CONICET 2017-2020 de Yanina Boatto. Directora: Adriana Bono. Título del Proyecto: “El aprendizaje a partir de la lectura en escenarios educativos específicos: concepciones de los estudiantes e intervenciones instruccionales en el aula universitaria”. Res. D. N° 4256/17.

² PELPA 2019-2020: “Alfabetización académica. Nuevos escenarios... viejas tensiones”. Directora: Mariana Fenoglio. Aprobado y subsidiado la SA de la UNRC. Res. Rect. N° 544/19.

³ Programa de investigación 2020-2022 “Trayectorias académicas de profesores y estudiantes. Concepciones, perspectivas y características de desempeño que involucran procesos de lectura, escritura y oralidad en la universidad”. Directora: Adriana Bono / Programa de Investigación 2016-2019: “Prácticas de asesoramiento, enseñanza y aprendizaje: lectura, escritura e interés por aprender”. Responsables: Adriana Bono e Ivone Jakob. Aprobados y subsidiados por la SeCyT de la UNRC. Res. Rect. N° 083/2020; Res Rect. N° 161/2015.

⁴ Res. C.S. UNRC N° 302/2018. Res. C.D. FCH UNRC N° 016/15.

investigación. El Plan Estratégico Institucional de la UNRC concibe la universidad como totalidad compleja que insta a la articulación de docencia e investigación. Así, adquiere relevancia que los y las docentes “investiguen para la educación” sometiendo su propia práctica docente a la revisión crítica, para su transformación (Macchiarola, 2019). Este tipo de investigación puede enmarcarse en la *investigación basada en diseño* (*Design-Based Research – IBD*), que atiende a la relación entre investigación y práctica educativa, con el objetivo de mejorar dicha práctica y desarrollar conocimiento a partir de la investigación (Anderson y Shattuck, 2012).

Específicamente, con nuestro estudio intentamos abordar el interior del aula universitaria e investigar la enseñanza y el aprendizaje de prácticas científico - académicas propias de una comunidad discursiva, disciplinar y profesional específica. En otras palabras, procuramos enseñar a leer, a escribir y a comunicar oralmente el conocimiento en las disciplinas, en carreras universitarias de grado (Navarro, 2014), proponiendo también acciones educativas que promuevan un uso significativo, crítico y reflexivo de las TIC, mediante el desarrollo de procesos de pensamiento, conocimiento, producción y difusión de contenidos y aprendizajes (Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Coll y Monereo, 2008). Estas propuestas de enseñanza constituyen a la vez nuestro objeto de investigación.

El supuesto que orienta nuestra investigación sostiene que la lectura, la escritura y la comunicación de conocimientos mediados por TIC son prácticas instrumentales comunes entre estudiantes universitarios/as, pero escasamente son prácticas epistémicas y reflexionadas. Además, consideramos que desde la universidad se espera que los alumnos y las alumnas lean, escriban, se comuniquen y aprendan mediante las TIC, sin mediar acciones educativas en pos de ello. De este modo, entendemos que el diseño y desarrollo de intervenciones instruccionales en el contexto del aula universitaria (en campos disciplinares específicos), basadas en tareas híbridas mediadas por TIC, atendiendo a sus funciones epistémicas, promueve concepciones de aprendizaje complejas en los y las estudiantes universitarios/as.

Para ello, partimos de marcos conceptuales y antecedentes propios de la psicología constructivista y sociocultural, desde los que entendemos al aprendizaje en el ámbito académico como un proceso multidimensional de apropiación cultural, constructivo, metacognitivo y estratégico, en base a prácticas situadas de lectura y escritura, que involucra toma de decisiones por parte del/la aprendiz como ser activo que reconstruye significados y sentidos, elaborando conocimiento propio sobre temáticas específicas y sobre cómo se organiza el lenguaje escrito. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se asienta en la implicación personal, construcción y

autorregulación de la información, así como en el reconocimiento de diversas perspectivas sobre el conocimiento (Carlino, 2005a, 2013; Giménez, 2011).

Metodológicamente, la investigación se enmarca en la investigación basada en diseño (IBD), esto es, en el diseño y desarrollo de intervenciones educativas para abordar un problema en la práctica, conformándose ello asimismo en investigación empírica que produce una comprensión de orden teórico (McKenney y Reeves, 2013; 2014).

Concretamente, con nuestra investigación pretendemos generar orientaciones e intervenciones en base a tareas híbridas mediadas por TIC, en el contexto del aula universitaria y en el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación, en pos del desarrollo del aprendizaje y la construcción de conocimiento por parte de los y las estudiantes y, de este modo, contribuir al mejoramiento de la educación universitaria. Siendo asimismo el diseño instructivo y su implementación objeto de investigación, en pos de la producción de nuevos conocimientos.

En este trabajo, con la intención de intercambiar aspectos metodológicos de estudios sobre prácticas de lectura y escritura en estudiantes universitarios (objetivo del presente *dossier*), describimos los componentes del diseño instructivo planificado para ser implementado en el contexto del aula universitaria, sujeto a futuras reformulaciones y revisiones recursivas, producto de su misma implementación.

2. Antecedentes y referentes conceptuales

En los últimos veinte años proliferaron las investigaciones que, desde la psicología constructivista y sociocultural, indagan el aprendizaje en contextos educativos formales específicos y los factores o componentes vinculados con él (Pozo, 2006).

Entre esas investigaciones se ubican los estudios sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje en diferentes dominios de conocimiento, por parte de docentes y estudiantes de distintos niveles educativos. Dichos estudios se sustentan en principios constructivistas desde los que se considera que las personas orientan su accionar en base a un sistema de creencias, conocimientos y valores que le confieren sentido. Se entiende que las concepciones sobre el aprendizaje, en gran parte implícitas, guían el accionar de las personas al momento de aprender, en diferentes dominios de conocimiento (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Asimismo, desde estos estudios se sostiene que la explicitación de dichas concepciones es una de las bases necesarias para analizar los modos de aprender de las personas, así como las condiciones y resultados involucrados en sus aprendizajes y que, partiendo de este reconocimiento, se pueden

gestionar acciones educativas que promuevan aprendizajes significativos, estratégicos y complejos en los y las estudiantes, en dominios de conocimiento específicos (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006).

Desde la psicología sociocultural (Vygotsky, 1978; 1985) el aprendizaje se concibe como un proceso multidimensional de apropiación cultural, que involucra de manera integral la afectividad, el pensamiento y la acción. Se entiende como un proceso intersubjetivo y situado, lo que lo hace heterogéneo, múltiple y diverso, y se explica por cambios o variaciones en los procesos de comprensión y participación de los sujetos implicados en una actividad conjunta. Así, el conocimiento es producto de la actividad cultural que lo produce y lo significa y, en este sentido, es mudable e inestable (Baquero, 2002).

En vinculación con ello, se torna sustancial recuperar la afirmación de Olson (1998, citado en Serrano, 2014) respecto de que leer y escribir son herramientas intelectuales, de pensamiento y comunicación que las personas usan en sus prácticas sociales y que les permiten operar sobre las ideas, transformarlas y, a partir de ello, producir nuevos conocimientos, mientras el contacto con estas herramientas va configurando la mente de las personas. En este último sentido, el autor muestra el valor de la cultura escrita y la posibilidad que esta brinda para nombrar y definir el mundo (a partir de la creación, almacenamiento y uso de símbolos con funciones representacionales), para darle significado y transformar las ideas en conocimiento; así, el lenguaje posibilita la elaboración de representaciones que dan forma al pensamiento.

Desde la psicología sociocultural la naturaleza del lenguaje se considera situada y no solo individual (Vygotsky, [1931]1995; 1978; Bruner, 1990). El lenguaje se convierte, a lo largo del desarrollo humano, en el mediador fundamental de la acción psicológica; ofrece los conceptos y las formas de organización de los objetos de conocimiento y funciona como medio de comunicación, planificación y autorregulación (Baquero, 1996). Especialmente el lenguaje escrito (como la forma más evolucionada del lenguaje) es un medio para la apropiación cultural, la representación y resolución de un amplio abanico de problemas. Estas ideas permiten inferir el vínculo entre lectura, escritura y pensamiento y la función epistémica de la lectura y la escritura (Serrano, 2014), cuestión que abordamos más adelante.

En nuestro caso, en los últimos años nos hemos ocupado del estudio de concepciones de aprendizaje mediado por la lectura, en diferentes situaciones educativas, en estudiantes que ingresan a la universidad (Boatto, 2015; Boatto, Vélez, Bono y Vianco, 2012). También hemos planificado, implementado y analizado intervenciones áulicas mediante tareas de lectura y escritura académica en el contexto del aula universitaria, que buscaban promover en los y las

estudiantes concepciones y prácticas de aprendizaje de carácter constructivo (Boatto, 2015; Boatto, Vélez y Bono, 2013; Jakob, Bono, Vélez, Boatto, Luján y Rainero, 2014; Vélez, Bono, de la Barrera, Ferrari, Jure y Ripoll, 2010).

Partiendo de estos antecedentes, en esta investigación trabajamos para la planificación, implementación y análisis de modalidades de intervención instruccional, en el contexto del aula universitaria, que promuevan en los y las estudiantes concepciones de aprendizaje de carácter complejo, a partir de *tareas híbridas* (de lectura elaborativa, crítica y reflexiva; escritura y debate) y de la mediación de las TIC en la construcción de conocimientos.

Nos proponemos considerar la relación entre lectura, escritura académica y oralidad, recuperando la función epistémica inherente a dichas prácticas y competencias que demandan estrategias de lectura elaborativa, crítica y reflexiva, y que combinan la lectura con la escritura y el debate, que implican asimismo para los y las estudiantes (lectores/as-escriitores/es-comunicadores/as) trascender el propio texto y construir conocimientos a partir de él (Mateos, 2009; Mateos y Pérez Echeverría, 2006).

La lectura y la escritura, como prácticas cognitivas y sociales, se convierten en *herramientas epistémicas* que permiten construir conocimiento y aprender; en otras palabras, acceder al conocimiento, pensar sobre él y transformarlo, haciendo uso del lenguaje para crear conocimiento mediante el despliegue de procesos cognitivos complejos. Así, se establece una estrecha relación entre lectura, escritura y pensamiento (Serrano, 2014).

Leer diversos documentos y a partir de ellos escribir textos académicos son tareas habituales y complejas para los y las estudiantes universitarios/as. Las tareas híbridas que combinan la lectura, con la escritura y el debate, involucran para los y las estudiantes asumir el doble rol de autores/as y lectores/as de textos (Castelló, Bañales y López Vega, 2011). Estas tareas, en el marco del trabajo cooperativo, posibilitan que los y las estudiantes valoren la calidad de las argumentaciones que se sostienen desde diversas perspectivas explicitadas, así como la negociación de significados y la construcción de representaciones compartidas, más que valorar el resultado final (Mateos y Pérez Echeverría, 2006). En el marco de situaciones de enseñanza y aprendizaje dialógicas, además de elaborar perspectivas propias a partir de múltiples fuentes, estas se deben contrastar e integrar con las diferentes perspectivas construidas por los demás (Mateos, 2009). Algunos estudios muestran que en situaciones de enseñanza y aprendizaje de este tipo se promueve la generación de multiplicidad de perspectivas sobre los textos y aprendizajes profundos y constructivos por parte de los y las estudiantes (Dysthe, 2000). El intercambio de saberes posibilita la explicitación y confrontación

de puntos de vistas alternativos y la toma de decisiones conjuntas (Pozo y Mateos, 2009). Así, se promueve el perspectivismo en la construcción de conocimiento.

Además de atender a la importancia de las prácticas letradas académicas como prácticas situadas y posibilitadoras de aprendizaje, consideramos, como una de las líneas emergentes de investigación desde la psicología educacional, la necesidad de estudiar la *incorporación de las TIC* en los escenarios educativos (Coll y Monereo, 2008; Falco, 2017).

Romaní (2009) analiza el concepto de TIC desde una perspectiva académica, a partir de la recopilación, análisis y clasificación de lo que entienden por este concepto distintos organismos internacionales. En base a ello propone una definición de TIC que es la que asumimos en este estudio:

Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento. (Romaní, 2009, p. 313)

El proceso de conocimiento desde una visión compleja, multidimensional e interactiva involucra una interacción permanente entre la realidad, el sujeto, las ideas, el lenguaje y la sociedad, y las TIC han modificado las relaciones que las personas establecemos con la sociedad, la naturaleza y con nosotros mismos (Pérez Lindo, 2014).

Ante los desafíos de la sociedad del conocimiento, es necesario que las instituciones de educación superior se flexibilicen e integren las TIC en la formación, lo que implica asimismo cambios en las concepciones sobre estudiante y docente y cambios en sus prácticas, involucrando a su vez innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje (Salinas, 2004). Según Esteve (2009), la tecnología por sí misma no produce innovación educativa y justamente desde la educación no se ha avanzado profundamente en la generación de prácticas innovadoras que involucren a las TIC. Los resultados de algunos estudios muestran que las tecnologías se utilizan poco con finalidades de enseñanza y aprendizaje en las aulas y se usan más como tecnologías de la información que de la comunicación. Los y las docentes recurren a ellas para el trabajo personal más que como apoyo en las clases o como herramienta de comunicación y trabajo colaborativo entre estudiantes. Además, habría un desfase entre la valoración positiva y el uso real que se hace de las TIC en educación (Coll *et al.*, 2008).

En concordancia con ello, Valverde Berrocoso (2016) plantea que, si bien la investigación en Tecnología Educativa ha crecido en los últimos años, ello no ha repercutido significativamente en educación; la investigación muestra que las transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de la incorporación de tecnologías digitales en los sistemas educativos, no han sido significativas.

Así, es necesario tomar conciencia de que la construcción de aprendizajes por parte de los y las estudiantes no depende únicamente de las características de las TIC que se utilicen, sino (y fundamentalmente) de que las actividades y tareas mediadas por las TIC que los y las docentes propongan promuevan aprendizajes significativos y estratégicos (Maquilón Sánchez, Mirete Ruiz, García Sánchez y Hernández Pina, 2012).

En un estudio que hemos realizado con el objetivo de conocer cómo están presentes las TIC en la lectura y en el aprendizaje por parte de estudiantes universitarios/as de primer año, desde su propia perspectiva (Boatto, Fenoglio, Bono, Aguilera y Cadario, 2016), hallamos que los y las estudiantes expresan que Internet funciona para ellos/as de un modo asociado a la Web 1.0, que confiere a sus usuarios/as un rol de consumidor relativamente pasivo. En general no se advierte en los relatos de estudiantes la presencia de una corriente superadora (Web 2.0), en la que Internet es un espacio de incorporación y coordinación de información de diferentes fuentes, relacionando datos y personas que facilitan un aprendizaje más significativo y en el que los usuarios y las usuarias son productores/as y difusores/as de contenidos (Coll y Monereo, 2008).

En relación con ello, la presencia de las TIC en las lecturas y aprendizajes de los y las estudiantes es de tipo más pragmático que epistémico (Monereo y Pozo, 2008), ya que por la descripción que ellos y ellas realizan el uso de la tecnología refiere fundamentalmente a acciones prácticas y a valoraciones que destacan la comodidad, accesibilidad y conectividad que las TIC posibilitan, más que al desarrollo de procesos de pensamiento y conocimiento por medio de las mismas, en otras palabras, la identificación, jerarquización, discriminación y contextualización de la información, así como la reflexión y el pensamiento crítico (lo que le atribuiría un uso epistémico a las TIC). Además, son pocos los y las estudiantes que se refieren a atender a la confiabilidad de las fuentes que consultan en Internet, y en general no las cuestionan, confrontan o integran a sus propios conocimientos, según lo que declaran.

De este modo, para que el uso de las TIC posibilite que los y las estudiantes avancen hacia conocimientos más complejos y reflexivos, es indispensable la intervención educativa.

Las TIC presentan potencialidades para la enseñanza y el aprendizaje si son adecuadamente utilizadas. El desafío para la enseñanza es justamente pensar y promover usos epistémicos de las TIC (no únicamente pragmáticos o instrumentales) que permitan aprender significativamente (Monereo y Pozo, 2008; Romaní, 2009). En el mismo sentido, es necesario propiciar el uso estratégico de la información convirtiéndola en conocimiento, ayudando a los y las estudiantes a aprender a gestionarlo de manera autónoma y metacognitiva (Pozo, 2006).

Un último aspecto a destacar (no por ello menos importante), que se desprende del desarrollo de las TIC y su impacto en la manera en que las personas se comunican, difunden y construyen conocimientos, es la *multimodalidad*. El modo en que se presenta la información abarca distintos formatos y lenguajes, tales como texto escrito, gráficos, lenguaje audiovisual e hipertextos (Area Moreira, Gutiérrez Martín y Vidal Fernández, 2012); esta multimodalidad repercute en los modos de entender la alfabetización y el aprendizaje a partir de la lectura y la escritura.

3. Metodología

3.1. Diseño de investigación

Tal como hemos mencionado previamente, el estudio se enmarca en la IBD, que atiende a la relación entre investigación y práctica educativa, con el objetivo de mejorar dicha práctica y desarrollar conocimiento a partir de la investigación (Anderson y Shattuck, 2012). Se parte del diseño y desarrollo de una intervención educativa para abordar un problema en la práctica, conformándose asimismo en investigación empírica que produce una comprensión teórica. La actuación sobre problemas educativos significativos, prácticos y complejos que enfrentan los y las profesionales de la educación se constituyen en escenario para la investigación científica y para el desarrollo de nuevos conocimientos y contribuciones ante problemáticas similares (McKenney y Reeves, 2013; 2014).

La IBD se conforma por enfoques de investigación que comparten preocupaciones y modalidades de estudio de problemas educativos, diferenciándose en los propósitos, dimensiones o temas, etapas de investigación, niveles educativos, contextos y áreas disciplinares que abordan. Se caracteriza por la explicitación clara de metas pedagógicas y la elaboración del diseño instructivo para alcanzarlas, aplicado en un contexto de enseñanza y aprendizaje particular. El diseño instructivo se elabora, se implementa y se evalúa. Asimismo, es la concreción de modelos teóricos que son también objeto de investigación. Por ello, de estos

estudios se desprenden contribuciones teóricas sobre el aprendizaje y la enseñanza en contextos educativos específicos, atendiendo a las relaciones entre la teoría educativa, el diseño elaborado y la práctica educativa (Rinaudo y Donolo, 2010).

Específicamente, tal como se viene explicitando a lo largo del trabajo, la investigación sobre la que se asienta este escrito pretende generar orientaciones e intervenciones en base a tareas híbridas mediadas por TIC, en el contexto del aula universitaria y en el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación, en pos del desarrollo del aprendizaje y la construcción de conocimientos por parte de los y las estudiantes. De este modo, se pretende contribuir al mejoramiento de la educación universitaria, siendo asimismo el diseño de intervención y su implementación objeto de investigación, para la producción de nuevos conocimientos.

3.2. Participantes

Participan de la investigación estudiantes universitarios/as de tercer año y el equipo docente de las asignaturas Psicología del Aprendizaje (carrera Lic. en Psicopedagogía - Dpto. de Cs. de la Educación) y Psicología Educativa (carreras Lic. y Prof. en Educación Inicial - Dpto. de Educación Inicial), de la FCH de la UNRC.

Nuestras investigaciones previas se han desarrollado tomando como sujetos de investigación a estudiantes ingresantes o de primer año universitario. La decisión de trabajar con estudiantes de cursos más avanzados se torna un desafío para nuestras investigaciones.

3.3. Fases de la IBD e instrumentos

Tal como plantean Rinaudo y Donolo (2010), metodológicamente la IBD involucra tres fases: preparación del diseño; fase de implementación y fase de análisis.

El propósito de la *primera fase, de preparación del diseño*, es formular de modo explícito los criterios sobre las decisiones asumidas. Es decir, definir metas de aprendizaje o resultados esperados, condiciones iniciales, aspectos de la instrucción e intenciones teóricas. El presente trabajo se inscribe en esta primera fase; como hemos referido anteriormente, nos proponemos describir los componentes del diseño instruccivo de la investigación, tema que desarrollamos en profundidad en el apartado "4. Diseño Instruccivo sobre procesos de enseñanza y aprendizaje universitario a partir de tareas híbridas mediadas por TIC".

En la segunda fase, de *implementación del experimento de diseño*, el equipo de investigación orienta la secuencia instructiva diseñada; el propósito no solamente es poner a prueba el diseño instructivo, sino también probar y mejorar la teoría y desarrollar una mejor comprensión de su funcionamiento. La tercera fase, de *análisis retrospectivo*, involucra el análisis de todos los datos recabados en las etapas anteriores, así como la reconstrucción de la teoría instructiva elaborada durante la preparación del diseño (Rinaudo y Donolo, 2010).

En el marco de la segunda y tercera fase, se utilizarán como instrumento de investigación *informes valorativos* sobre la implementación del experimento de diseño, elaborados por parte de estudiantes y docentes. Se prevén dos tipos de evaluación (informes): durante la implementación del diseño (evaluación de proceso) y evaluación de resultados. La primera, permitirá realizar los ajustes que resulten necesarios en virtud de los análisis parciales y situacionales que se vayan realizando; mientras que la evaluación de resultados permitirá acceder al impacto de la intervención tanto a nivel de las prácticas de enseñanza de las docentes, como de los aprendizajes alcanzados por los y las estudiantes. Los objetivos de la evaluación son: analizar el grado de ajuste entre objetivos, acciones planificadas y acciones desarrolladas; valorar la necesidad de ajustes y revisiones necesarios en las actividades planificadas, tanto en lo referente al trabajo docente como al trabajo áulico que se propondrá a los y las estudiantes y; describir los aprendizajes de los y las estudiantes desde sus propias perspectivas.

Otro instrumento de recolección de datos lo conforman las *producciones escritas* (borradores y finales) elaboradas por los y las estudiantes, para describir en base a ellas los aprendizajes construidos. Por último, se usará como instrumento la observación y registro sistemático de lo que acontece en el aula en cada clase.

3.4. Procedimientos

El procedimiento de análisis de la información se realizará desde un enfoque predominantemente cualitativo. De acuerdo con Vasilachis (2007), desde este enfoque el modo de abordar el objeto de estudio está orientado hacia la interpretación a través del análisis y la comprensión, lo que posibilita la explicación. Para ello se procederá a la elaboración de categorías que resulten de la interrelación entre la información empírica y desarrollos teóricos conceptuales específicos, para cada grupo de información obtenida, según los instrumentos de recolección de datos utilizados.

En la fase de implementación del experimento de diseño, se desarrollarán *microciclos de análisis* durante y luego de la ejecución de las actividades instructivas. Se buscará analizar el proceso real de participación y aprendizaje de los y las estudiantes. Sobre la base de ese análisis, se tomarán las decisiones acerca de la validez de la teoría que sostiene las actividades instructivas y de las modificaciones que se consideren necesarias para ajustar el diseño. Como se ha explicado previamente, la IBD propone un ajuste continuo del diseño y esto necesita especialmente de la documentación de la experiencia, de los cambios que se incorporan y los motivos de los mismos (Rinaudo y Donolo, 2010). En este sentido, cobra relevancia la observación y registro detallado de las clases. Por otra parte, el análisis del contenido de las valoraciones de estudiantes y docentes respecto del proceso de implementación del experimento de diseño será de tipo deductivo-inductivo, ya que las valoraciones que dichos agentes elaboren partirán de algunas dimensiones señaladas a priori, que se desprenderán de las metas educativas. El análisis de datos de las valoraciones elaboradas permitirá construir la generación de nuevas dimensiones y categorías.

En la fase final, se elaborará un *análisis retrospectivo de los datos* que implica también ciclos iterativos. Primero se analizarán los datos cronológicamente, episodio por episodio, y estas interpretaciones se constituirán en datos para un segundo ciclo de análisis, que permitirá decidir cuáles son las interpretaciones que tienen mayor respaldo en los datos (Rinaudo y Donolo, 2010).

A continuación, describimos el diseño instructivo sobre procesos de enseñanza y aprendizaje universitario a partir de tareas híbridas mediadas por TIC, que forma parte de la primera fase de la IBD que asumimos: preparación del diseño.

4. Diseño instructivo sobre procesos de enseñanza y aprendizaje universitario a partir de tareas híbridas mediadas por TIC

Presentamos el diseño instructivo sobre procesos de enseñanza y aprendizaje universitario a partir de tareas híbridas mediadas por TIC, en el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación. Específicamente, en la figura 1 describimos el contexto educativo y los propósitos de la instrucción; las características de la tarea académica y los materiales e instrumentos previstos. En la figura 2 mostramos los componentes del modelo conceptual: enfoques, métodos y estrategias de instrucción. Seguidamente, lo desarrollamos teóricamente.

Figura 1.

Contexto educativo, propósitos, características de la tarea académica, materiales e instrumentos del diseño instruccivo.

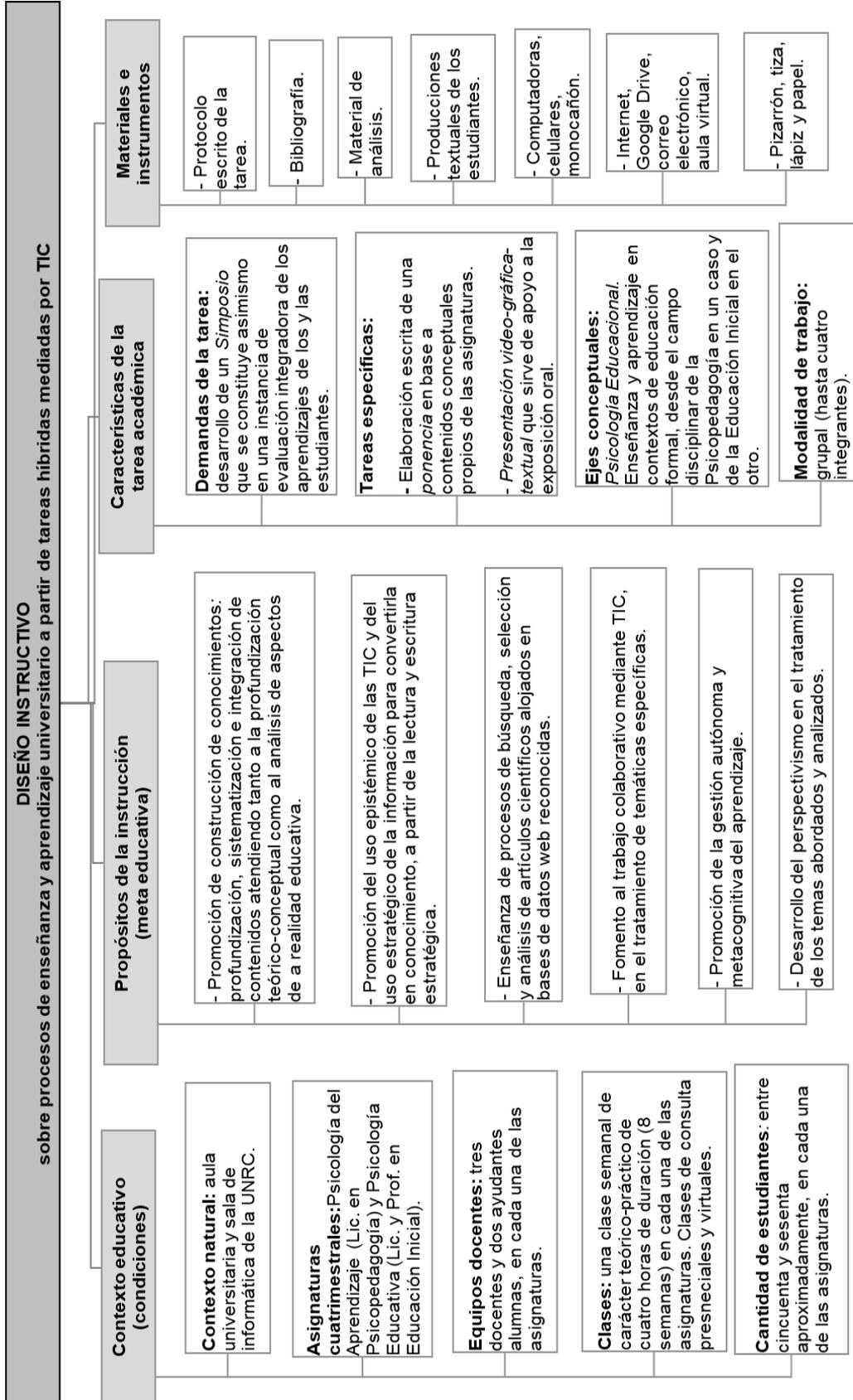
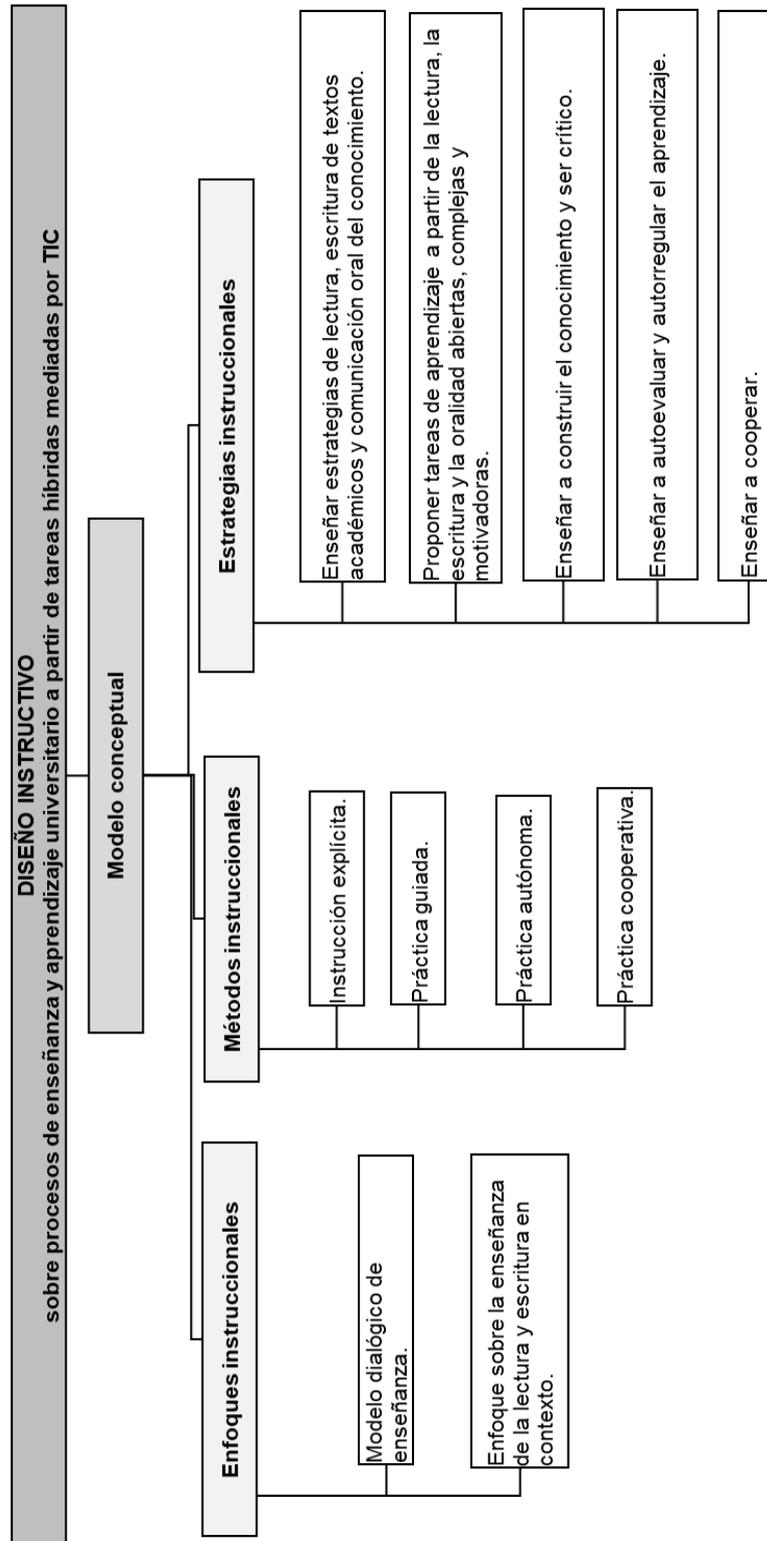


Figura 2.

Modelo conceptual (enfoques, métodos y estrategias instruccionales) del diseño instruccional.



A continuación, desarrollamos el modelo conceptual (enfoques, métodos y estrategias instruccionales) graficado en la figura 2.

4.1. Modelo conceptual

4.1.1. Enfoques instruccionales

Se parte del *enfoque sobre la enseñanza de la lectura y escritura en contexto*, desde el cual se concibe a la lectura y la escritura como prácticas sociales motivadas situacionalmente, y al aprendizaje de la lectura y la escritura como inacabado y producido mediante ayudas pedagógicas *in situ*. Desde este enfoque se enseña a leer y a escribir para que los y las estudiantes se desempeñen en una actividad discursiva determinada, estudien y aprendan el discurso. El o la docente guía y retroalimenta la lectura de los y las estudiantes y se discute colectivamente sobre lo leído (Carlino, 2013; Monereo, Pozo y Castelló, 2001).

También se atiende al *modelo dialógico de enseñanza*, desde el cual se alienta a los y las estudiantes a participar en clase y a interactuar entre ellos/as y con él/la docente, quien recupera los aportes para legitimarlos, reformularlos o materializarlos. La interacción se potencia por las diversas relaciones que se producen entre lectura, escritura y oralidad (Disthe, 1996, 2000; Cartolari y Carlino, 2011; Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013).

Estos enfoques se constituyen en sustentos teóricos para la elaboración del diseño de la intervención instruccional y de ellos se derivan los métodos y estrategias instruccionales que se describen a continuación.

4.1.2. Métodos instruccionales

Siguiendo a Monereo (*et al.*, 2001), Mateos (2001, 2009) y Palincsar y Brown (1989), los métodos instruccionales que forman parte del diseño de intervención instruccional a partir de los acuerdos entre docentes-investigadoras son los siguientes:

- *Instrucción explícita*: explicación directa o mediante modelado por parte del/la profesor/a, sobre las decisiones más importantes a considerar en el desarrollo de las tareas de aprendizaje, atendiendo a las acciones y pensamientos implicados y a la propuesta y revisión de diferentes alternativas en la resolución de las tareas.
- *Práctica guiada*: guía reflexiva, por parte del/la profesor/a, de la práctica de los/las estudiantes en el desarrollo de las tareas de aprendizaje (toma de decisiones,

planificación, consecución de metas, autorregulación y valoración de la actuación); con el fin último de que interioricen gradualmente modos de pensar y actuar reflexivos y estratégicos. En esta práctica el diálogo entre profesor/a y estudiantes es fundamental.

- *Práctica autónoma y cooperativa:* desarrollo más independiente por parte de los y las estudiantes en la resolución de las tareas de aprendizaje, ajustando las estrategias aprendidas a situaciones nuevas, diferentes y más complejas. El desarrollo de la autonomía va acompañado de la cooperación entre iguales; la interacción mediante el diálogo favorece la comunicación explícita de los propios procesos y resultados de aprendizaje para hacer un uso autónomo y metacognitivo del mismo. El intercambio de saberes entre el grupo de estudiantes que colaboran en el desarrollo de una tarea de aprendizaje posibilita la confrontación de puntos de vistas alternativos, la explicitación, la toma de decisiones conjuntas y la mejora en la estructuración de los procesos de pensamiento.

4.1.3. Estrategias instruccionales

A continuación, se describen las estrategias de enseñanza (Castelló, 2009; Mateos y Pérez Echeverría, 2006; Mateos, 2009) acordadas para potenciar en los alumnos y las alumnas la reflexión sobre el aprendizaje a partir de la lectura, escritura y oralidad mediadas por TIC.

- *Proponer tareas de aprendizaje a partir de la lectura, la escritura y la oralidad abiertas, complejas y motivadoras:*

Promover en los y las estudiantes la realización de tareas que se relacionen con sus propios objetivos, necesidades, inquietudes o dudas y que impliquen toma de decisiones y modos particulares y diversos de resolución. Promover la motivación intrínseca, el otorgamiento de sentido a la tarea, el interés por aprender, la autonomía en el planteo de metas, en los medios para alcanzarlas y en la supervisión y evaluación del propio aprendizaje.

- *Enseñar a construir el conocimiento y ser crítico/a:*

Promover la explicitación de los objetivos de la tarea; el desarrollo de lecturas críticas y reflexivas (enfoque profundo) a partir de múltiples y diversas fuentes; la valoración de la diversidad de perspectivas; la evaluación de la información, el contraste e integración de perspectivas tanto de los textos leídos como propias y la calidad de los argumentos en base a juicios razonados y la toma de decisiones en función de dichas evaluaciones. Para que los y las estudiantes puedan desarrollar este tipo de aprendizajes es importante ofrecerles tareas que

impliquen la combinación de la lectura con la escritura y el debate (tareas híbridas), aprovechando el potencial epistémico de estas actividades. En este tipo de aprendizajes el trabajo cooperativo entre iguales es fundamental.

- *Enseñar a autoevaluar y autorregular el aprendizaje:*

Ofrecer a los y las estudiantes oportunidades para que puedan enfrentarse a las tareas siendo agentes de sus propios aprendizajes. Favorecer la lectura y escritura autorregulada (establecimiento de propósitos, planificación, control y supervisión de los propios aprendizajes) mediante progresiva sesión de autonomía por parte del/la docente, quien es modelo y guía del proceso de comprensión y aprendizaje y progresivamente va pasando el control al o la estudiante. Propiciar la reflexión conjunta e instancias de diálogo, lectura y escritura compartida, en las que los y las estudiantes puedan reflexionar sobre sus propios procesos y las dificultades, sobre sí mismos/as como lectores/as y escritores/as, sobre los textos y las tareas de lectura y escritura.

- *Enseñar a cooperar:*

Promover la cooperación entre estudiantes en pos de la construcción de nuevos conocimientos, procesos de pensamiento y estrategias de solución de problemas, la confrontación entre diversas perspectivas, la explicación y redescrición de perspectivas propias, la toma de decisiones conjuntas, la potenciación de mayor conciencia y control de los propios procesos de aprendizaje. Todo ello, al ser interiorizado progresivamente por cada integrante del grupo, puede manifestarse luego en el desarrollo de nuevas competencias individuales.

Propiciar la escritura colaborativa aprovechando los recursos que ofrecen las TIC, para lo que es fundamental compartir los objetivos y la representación del texto y la tarea, de manera conjunta. Para este tipo de tareas se pueden usar como recursos los foros (principalmente para planificar el texto a escribir) y las plataformas *on-line* de escritura colaborativa que posibilitan el trabajo en equipo y supervisiones e intervenciones docentes.

- *Enseñar estrategias de lectura, escritura de textos académicos y comunicación oral del conocimiento:*

Atender a los *momentos de lectura: prelectura o fase de anticipación* (definición de propósitos, activación de conocimientos previos, contextualización, predicciones e interrogantes al texto); *durante la lectura o fase de construcción* (identificar afirmaciones, seleccionar información relevante, anotar el texto, elaborar la información, controlar la

comprensión, formular preguntas y responderlas); *después de la lectura o fase de evaluación* (control y evaluación de la comprensión y el aprendizaje) (Solé, 1999; Vélez, 2004; Santiago, Castillo y Morales, 2007).

Además, enseñar *estrategias para gestionar y regular la escritura*. Específicamente, *estrategias de planificación antes y durante la escritura*: guiar el proceso, atender a los tipos de planificación, leer para escribir (comprender la información del texto y analizar la forma en que está escrito) y hablar para escribir (explicitar el proceso de composición antes de la escritura propiamente dicha), generar ideas, seleccionar y relacionar ideas, organizarlas esquemáticamente. *Estrategias de escritura o textualización*: guiar en la revisión de la escritura, promover la reflexión sobre la propia escritura para modelar y retroalimentar el proceso en función de las condiciones de la situación comunicativa, gestionar el control de la actividad durante la escritura. Y *estrategias de revisión y reescritura*: proponer pautas y guías de revisión, detectar lo incorrecto o inadecuado, diagnosticar o analizar las razones y modificar o eliminar información (Castelló, 2007; 2009).

Por último, al interior de estas estrategias, enseñar a *comunicar oralmente el conocimiento* en base a criterios tales como generar y mantener interés en la audiencia y adecuarse a sus necesidades informativas, coherencia, organización, argumentación y trabajo en equipo (Carlino, 2005b).

5. Conclusiones

Consideramos que la propuesta académica en el marco del diseño instruccional es auténtica y motivante para los y las estudiantes, contextualizada y explícita (en cuanto a propósitos, condiciones, procesos y resultados esperados), que funcionará como andamio de las interacciones de los y las estudiantes entre sí y con sus docentes, así como del trabajo progresivamente más autónomo y complejo. El aprendizaje dependerá del propósito de la tarea y del que se planteen los y las estudiantes de manera personal, de la activación de conocimientos previos, del desarrollo de procesos cognitivos, de los tipos de textos leídos y escritos y del contexto de aprendizaje, lectura y escritura mediada por TIC.

Es importante que docentes y estudiantes compartan metas y criterios evaluativos, en cuanto a la evolución de los aprendizajes, y que se le otorgue validez a las valoraciones que realizan los y las estudiantes sobre el propio proceso y el de sus pares, además de las valoraciones docentes (Simmons, 1994). Este tipo de evaluaciones integrales de aspectos

cognitivos, metacognitivos, motivacionales y contextuales favorecen el desarrollo de procesos de selección, interpretación, construcción e integración de la información a partir de la lectura y comunicación del conocimiento, así como la formulación de argumentos por parte de los y las estudiantes (Bono, Donolo y Rinaudo, 1998).

A modo de cierre, exponemos algunas reflexiones que derivan del diseño instruccional planificado, el cual como hemos expuesto, busca mejorar la práctica educativa en la universidad, más específicamente promover concepciones de aprendizaje complejas en los y las estudiantes y la motivación situada en el contexto del aula universitaria; así como desarrollar conocimiento a partir de la investigación.

Una primera reflexión atiende a reconocer el valor de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, para objetivar y promover el pensamiento reflexivo en un contexto cada vez más globalizado a partir de las nuevas tecnologías. Esto es, considerar relaciones sólidamente fundamentadas entre lectura, escritura, pensamiento, comunicación y TIC, en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitario.

En segundo lugar, consideramos que el diseño instruccional atiende a la formación de los y las estudiantes, respecto de la reconstrucción interna de los conceptos, potenciando la función epistémica de la lectura, la escritura y el debate y el uso epistémico de herramientas tecnológicas.

Una tercera derivación es reconocer el valor de las tareas híbridas y de carácter autorregulado y cooperativo, que promueven aprendizajes significativos y estratégicos en las y los estudiantes.

Por último, recuperando las reflexiones de Carlino (2013), sostenemos que la consideración de la lectura y la escritura como un contenido, como un medio de los entornos académicos o como un logro natural por parte de los y las estudiantes, sigue siendo una cuestión supeditada a la discusión sobre el problema de los aprendizajes universitarios y las condiciones simbólicas y materiales en que estos pueden lograrse, y en el que las concepciones de docentes y estudiantes sobre lo que es enseñar, aprender, leer y escribir en la universidad, atravesadas por la tecnología, juegan un papel central.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, T. y Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, A. y Vidal Fernández, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Fundación Telefónica y Fundación Encuentro. Editorial Ariel. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/161/>
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, XXIV(98), 57-75. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209805.pdf>
- Boatto, Y. (2015). *Hacia un cambio sobre las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en los ingresantes universitarios* [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Boatto, Y., Fenoglio, M., Bono, A., Aguilera, S. y Cadario, E. (2016). Lectura y aprendizaje a partir de las TIC en estudiantes de primer año universitario. *Revista Cronía*, (XII), 1-12. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/issue/view/37/showToc>
- Boatto, Y., Vélez, G. y Bono, A. (2013). El cambio representacional sobre el aprendizaje a partir de la lectura en ingresantes universitarios: un desafío del trabajo en el aula. V *Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública. Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas*. Universidad Nacional de Luján. Argentina. <http://www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/sites/www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/files/site/Boatto-%20Velez-%20%20Bono.pdf>
- Boatto, Y., Vélez, G., Bono, A. y Vianco, A. (2012). Concepciones de los estudiantes que ingresan en la universidad, sobre el aprendizaje mediado por la lectura, en contextos de escritura académica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1299-1320. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?759>

- Bono, A.; Donolo, D. y Rinaudo M. C. (1998). La evaluación de la lectura. Cuestiones para pensar. *IX Jornadas de producción y reflexión sobre educación: Los desafíos de la educación frente al Tercer Milenio*. Río Cuarto, Argentina.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). Enseñar no sólo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 207-229. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n03a12carlino.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P., Iglesias, P. y Laxalt, L. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-136. http://red-u.net/redu/documentos/vol11_n1_completo.pdf
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio, *Magis*, 4(7), 67-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021741004>
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-81). GRAÓ.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 120-133). Morata.
- Castelló, M., Bañales Faz, G. y Vega López, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. DOI: [10.1590/S0103-73072011000100009](https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009)

- Coll, C. y C. Monereo (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 19-53). Morata.
- Coll, C., T. Mauri y J. Onrubia (2008). La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 74-103). Morata.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2000). Giving them the tools they need to succeed. A High School teachers' use of writing and talking to learn in a literatura class. En *Writing 2000. Biennial Conference of EARLI*. Verona, Italia. http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf
- Esteve, F. (2009). Bologna y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *Cuestión universitaria*, 5, 59-68.
<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/viewFile/3337/3402>
- Falco, M. (2017). Reconsiderando las prácticas educativas: TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 29, 59-76. DOI: [10.15366/tp2017.29.002](https://doi.org/10.15366/tp2017.29.002)
- Giménez, G. (2011). Leer y escribir en la universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad. En F. Ortega (comp.), *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades* (pp. 171-198). Ferreyra Editor.
- Jakob, I., Bono A., Vélez, G., Boatto, Y., Luján, S. y Rainero, D. (2014). Tareas y espacios áulicos compartidos para la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura académica en el primer año universitario. *Revista Contextos de Educación*, 14(16). Monográfico Lectura y Escritura Académicas en la Universidad.
<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol16/pdf/01-bono.pdf>
- Macchiarola, V. (2019). Articulación entre las funciones de investigación y docencia en la universidad pública. En A. Bono y M. S. Aguilera (comps.), *Notas sobre investigación en Humanidades. Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas 2018* (pp. 15-22). UniRío Editora.
<http://www.unirioeditora.com.ar/producto/notas-investigacion-humanidades/>

- Maquilón Sánchez, J., Mirete Ruiz, A., García Sánchez, F. y Hernández Pina, F. (2013). Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje. *Revista de investigación educativa*, 31(2), 537-554. DOI: [10.6018/rie.31.2.151891](https://doi.org/10.6018/rie.31.2.151891)
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 106-120). Morata.
- Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 403-417). Graó.
- McKenney S. y Reeves T.C. (2014). Educational Design Research. En J. Spector, M. Merrill, J. Elen y M. Bishop (eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Springer.
- McKenney, S. y Reeves, T. C. (2013). Systematic review of design-based research progress: is a little knowledge a dangerous thing? *Educational researcher*, 42(2), 97-100. DOI: [10.3102/0013189X12463781](https://doi.org/10.3102/0013189X12463781)
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2008). El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfiles y competencias. En C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 109-131). Morata.
- Monereo, C., Pozo, J. I. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol II: Psicología de la Educación Escolar* (pp. 211-233). Alianza.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y escritura en educación superior. En F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
https://discurso.files.wordpress.com/2014/08/navarro_2014_manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades.pdf
- Palincsar, A. y Brown, A. (1989). La enseñanza para la lectura autorregulada. En L. Resnik y L. Klopfer (comps.), *Curriculum y cognición*. Aique.

- Perez Lindo, A. (2014). Las TIC, el proceso del conocimiento y las competencias docentes. *Avaliação: Revista da avaliação da educação superior*, 19(3), 631-642. DOI: [10.1590/S1414-40772014000300006](https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300006)
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Graó.
- Pozo, J. I. y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 54-85). Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-127). Graó.
- Rinaudo, M.C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva promisorio en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(15), 1-29. <http://www.um.es/ead/red/22>
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Romaní, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *ZER, Revista de estudios de comunicación*, 14(97), 295-318. <https://ojs.ehu.es/index.php/Zer/article/view/2636/2184>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento (RUSC)*, 1(1), 1-16. DOI: [10.7238/rusc.v1i1.228](https://doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228)
- Santiago, A., Castillo, M. y Morales, P. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*, 26, 27-38. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>
- Serrano, E. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje* 42(1), 97-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>

- Simmons, R. (1994). The Horse before the Cart: Assessing for Understanding. *Educational Leadership*, 51(5), 22-23.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Valverde Berrocoso, J. (2016). La investigación en Tecnología Educativa y las nuevas ecologías del aprendizaje: Design-Based Research (DBR) como enfoque metodológico. *Revista interuniversitaria de investigación en tecnología educativa (RIITE)*, 60-73. DOI: [10.6018/riite/2016/257931](https://doi.org/10.6018/riite/2016/257931)
- Vélez, G. (2004). *Estudiar en la universidad: aprender a partir de la lectura de los textos académicos*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vélez, G., Bono, A., de la Barrera, M. L., Ferrari, M., Jure, I. y Ripoll, P. (2010). Tareas académicas de lectura y escritura en contextos motivacionales de aprendizaje. En V. Macchiarola (comp.), *Conocer para innovar e innovar para mejorar la enseñanza* (pp. 384-398). Universidad Nacional de Río Cuarto. <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/piimeg-2006-2008.pdf>
- Vygotsky, L. ([1931]1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas III* (pp. 47-96). Visor.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Paidós.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.

confluenciadesaberesface@gmail.com