



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

**Diseño de una intervención formativa en  
escritura académica para profesionales de  
Ciencias de la Salud en proceso de formación  
docente de posgrado.**

**Estudiante:** Fioramonti, Mauro Bruno

**Legajo:** 32755

**Directora:** Gómez Zeliz, Julieta

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciado en Educación

**2024**

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

### **Autorizo la publicación de la obra:**

Desde la fecha [ ]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [X]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Buenos Aires. **27 de Junio 2024**

Firma y aclaración del autor: **Mauro B. Fioramonti**

## Índice

1 - Resumen y Palabras Clave.....	4
2 - Introducción .....	5
2.1 – Delimitación del objeto de estudio .....	5
2.2 – Denominación .....	8
2.3 – Descripción .....	8
2.4 – Fundamentación .....	13
2.4.1 - Fundamentación del caso. Diagnóstico.....	14
3 – Objetivos de Investigación .....	16
3.1 - Objetivo general.....	16
3.2 - Objetivos específicos del diseño de la intervención.....	16
3.3 – Resultados esperados.....	17
4 - Estado del Arte.....	18
5 - Marco Teórico .....	23
5.1 - Lectura y escritura en la universidad: alfabetización y literacidad .....	23
5.2 - Literacidad y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC).....	25
5.3 - El posgrado y la formación docente. Tensiones entre tiempos y espacios de formación y de desarrollo.....	29
5.4 - Sobre la relación entre sujetos de la formación y la planificación didáctica para una propuesta de educación online para el posgrado. ....	30
5.5 Algunas reflexiones sobre las tensiones entre la mirada pedagógica y la mirada clínica de la enseñanza. ....	31
6 - Método .....	35
Video de la propuesta: Recorrido Moodle y Escape Room - Canva .....	35
6.1 – Descripción General .....	35
6.2 – Metodología de trabajo que se llevará a cabo .....	36
6.3 – Duración.....	41
6.4 – Responsables .....	41
6.5 – Destinatarios (Directos e indirectos) .....	41
6.6 – Localización Física.....	42
6.7 – Recursos (materiales, humanos, financieros, entre otros).....	42
6.8 – Programa de actividades .....	43
Programa del curso disponible aquí. ....	43
6.8.1 - Actividad final - Diseño de Escape Room.....	43
6. 9 – Cronograma .....	44
6. 10 – Evaluación de Proyecto (Rúbrica de evaluación, señalando indicadores) .....	44
6.10.1 - Evaluar en la virtualidad. Algunos conceptos incorporados para el diseño de la intervención.....	46
6.10.2 - Evaluar proyectos de educación virtual. Aproximaciones teóricas para el diseño de la rúbrica. ....	48
7 - Aportes y contribuciones de la Intervención.....	49

8 - Limitaciones de la Intervención .....	51
9 - Síntesis y Conclusiones .....	53
10 - Referencias bibliográficas .....	57
10.1 - Bibliografía.....	64
11. Anexos .....	65
11.1 - Entrevista con la institución - Diagnóstico - Realizada vía Teams.....	65
11.3 - Rúbrica de evaluación del proyecto de intervención.....	79
11.3.1 - Link - Rúbrica de evaluación .....	79
11.4 - Recorrido por la propuesta de Moodle.....	80
11.5 - Recorrido por la actividad final - Unidad 5 - Escape Room .....	86
11.6 - Anexo - Ejes temáticos para entrevista .....	93
11.7 - Programa de la formación.....	94

## 1 - Resumen y Palabras Clave

La falta de competencias para la lectura y la escritura de textos científico-técnicos representa un obstáculo para los alumnos universitarios que incide negativamente en su desempeño académico y, en muchas ocasiones, deriva en el abandono de sus estudios. La formación pedagógica de profesionales de diversos campos que desarrollan tareas docentes en la universidad es, en la actualidad, una invitación a reflexionar sobre las prácticas con las que se ha sostenido la enseñanza. En este sentido, las prácticas de lectura y escritura (PLyE) con sentido epistémico son de gran importancia en la formación docente, en general, y de profesionales de la salud, en particular, en la medida en que permiten la reflexión acerca del carácter sociocultural de las mismas.

En el marco de la realización del presente trabajo final de integración se abordó el diseño de una intervención educativa online, dentro de la plataforma moodle, para el refuerzo de las actividades docentes que involucren PLYE con sentido epistémico en la enseñanza de disciplinas relacionadas con las ciencias de la salud. El propósito de esta intervención educativa es fortalecer los recursos de lectura y escritura disciplinar en la formación docente de profesores universitarios de ciencias de la salud.

La premisa sobre la que se articula este trabajo es que incluir como parte de la formación docente el trabajo conceptual sobre prácticas de lectura y escritura (PLyE) con sentido epistémico favorece la incorporación de prácticas de enseñanza orientadas a la literacidad académica. Para esto, es necesario que los docentes puedan reconocer y problematizar las propias prácticas de enseñanza en asignaturas de ciencias de la salud.

**Palabras clave:** alfabetización académica, educación superior, formación docente, educación virtual.

## 2 - Introducción

### 2.1 – Delimitación del objeto de estudio

Dentro de las aulas universitarias, se torna indispensable reconocer que ningún texto es autosuficiente y que no puede responder, aclarar o ampliar aquello que los estudiantes, en tanto lectores, requerirán para una comprensión más profunda (Espinoza y Casamajor, 2018) sino que es el trabajo docente el que debe orientar y acompañar la comprensión y producción de textos disciplinares según los objetivos de la clase y la propuesta de su asignatura.

Las prácticas de lectura y escritura (PLyE) con sentido epistémico son de gran importancia en la formación docente de profesionales de la salud en la medida en que permiten la reflexión acerca del carácter sociocultural de las mismas.

En términos de Bazerman (2005), el sentido epistémico de las PLYE es el que permite la comunicación entre pares y expertos, ya que mediante la escritura se moldea el pensamiento disciplinar y se pone en juego su lenguaje. Este sentido reside en que a partir de la lectura y la escritura se expresan diferentes tipos de pensamientos y se construyen diferentes validaciones del mundo a partir de la selección, jerarquización y entrecruzamiento de datos. Nada de eso puede realizarse por fuera de las prácticas textuales. La comprensión de explicaciones y teorías, y su consecuente aplicación en la resolución de problemas, es una manera de formarse en una disciplina y de pensar desde esa disciplina.

Las prácticas de lectura y escritura con sentido epistémico se refieren a actividades que se centran en la comprensión y producción de conocimiento, en lugar de simplemente memorizar o repetir información. Estas prácticas promueven un aprendizaje profundo, crítico y reflexivo.

El concepto de sentido epistémico se relaciona con el conocimiento y la forma en que este se construye, se valida y se comunica. En términos de Van Dijk (2010) una

mirada epistémica del discurso (en este caso el científico-académico) es aquella que promueve una práctica multidisciplinar para la reflexión sobre los modos en que el conocimiento se expresa y se distribuye, por ejemplo, tanto en forma de presuposiciones o de estructuras de tema, como a través de la diversidad de niveles sintácticos y morfológicos para su constitución.

Al aplicar un enfoque epistémico a la lectura y escritura, el foco se ubica en cómo los textos generan, sustentan y transmiten conocimiento. Esto incluye cuestionar la validez de las fuentes, entender los argumentos presentados, y evaluar la evidencia que respalda las afirmaciones.

En cuanto a las prácticas de lectura con sentido epistémico, éstas refieren a leer textos con el objetivo de evaluar la solidez de los argumentos, la calidad de la evidencia y la lógica detrás de las conclusiones; relacionar el contenido de un texto con otros textos y conocimientos previos para comprender mejor el contexto y las conexiones, y reflexionar sobre el propio proceso de lectura y comprensión, identificando estrategias efectivas y áreas de mejora.

En el caso de las prácticas de escritura con sentido epistémico, éstas implican escribir textos que presenten argumentos bien fundamentados, basados en evidencias y razonamientos claros; que las ideas estén claramente expresadas y que haya una estructura lógica en la presentación de los argumentos, y también a evaluar y mejorar continuamente los propios escritos, considerando comentarios y críticas constructivas.

Las ciencias de la salud, en tanto campo disciplinar, promueven determinadas formas de producción de conocimiento entre las cuales tienen lugar la generación de textos específicos para compartir entre los miembros de la comunidad científica y discutir las condiciones en las que esos conocimientos se generan. A la hora de identificar las características y alcances de las denominadas ciencias de la salud, López Cervantes (2010) las define como el conjunto de conocimientos requeridos para la promoción de la salud y el

bienestar tanto de un individuo como de la sociedad. En este sentido, todas aquellas disciplinas que tengan como objetivo mantener, reponer y mejorar la salud; a la vez que busquen prevenir, tratar y erradicar enfermedades, y estudiar los procesos vitales de los seres humanos y los organismos relacionados con la vida, la salud y la enfermedad, pueden ser denominadas ciencias de la salud (López Cervantes, 2010).

La enseñanza universitaria y su vínculo con las prácticas de lectura y la escritura puede ser pensada desde un doble abordaje en el trabajo docente: por un lado, el relacionado con desarrollar los contenidos específicos de la materia que se dicta y, paralelamente, el de trabajar sobre cómo la universidad exige que estos contenidos sean presentados por los estudiantes para que tanto los trabajos prácticos como los exámenes sean considerados académicos. Sin embargo, este segundo abordaje pareciera estar relegado en la práctica docente (Carlino, 2003).

La formación pedagógica de profesionales de diversos campos que desarrollan tareas docentes en la universidad es, en la actualidad, una invitación a reflexionar sobre las prácticas con las que se ha sostenido la enseñanza. Esto permite, desde el campo de la didáctica, también reflexionar acerca de las posiciones epistemológicas en las que cada docente se ubica tanto a la hora de dar una clase como al momento de definir las características del objeto o fenómeno a enseñar. En este sentido, la investigación didáctica en Educación Superior es de utilidad para detectar aquellos mecanismos a partir de los cuales los docentes ponen en juego elementos de su biografía escolar en el proceso de enseñanza (Alliaud, 2002), esto es, reproducen aquellas prácticas que vivenciaron durante su formación y que consideran exitosas para los procesos de aprendizaje.

El abordaje de la escritura y la lectura en la enseñanza de las Ciencias de la Salud en la universidad requiere la articulación de conocimientos provenientes de tres didácticas específicas: la Didáctica de la Lectura y la Escritura, la Didáctica de las Ciencias y la Didáctica de la Educación Superior. Este análisis, de tipo interdidáctico (Lerner et. al. 2011),

es de gran relevancia para el trabajo diagnóstico en pos de la realización de propuestas de mejora de las aulas universitarias.

Como resultado de lo expuesto, se resalta la importancia de abordajes de la lectura y la escritura con sentido epistémico para el enriquecimiento de los aprendizajes universitarios y el fortalecimiento de la formación docente en este campo a fin de favorecer el trabajo con géneros discursivos al interior de cada disciplina. Por todo esto, surgen las siguientes preguntas que guían esta propuesta de intervención:

- ¿Qué tipos de propuestas emplean los docentes universitarios para incorporar la lectura y la escritura en sus clases?
- ¿De qué manera se concibe la lectura y la escritura en la práctica docente de las carreras de ciencias de la salud?
- ¿Qué perspectivas subyacen en estas concepciones docentes?
- ¿En qué tipo de estrategias se traducen?
- ¿Existen competencias en los docentes para el reconocimiento y uso de géneros discursivos para el trabajo disciplinar? ¿Cuáles?

## 2.2 – Denominación

Diseño de una intervención formativa en escritura académica para profesionales de ciencias de la salud en proceso de formación docente de posgrado.

## 2.3 – Descripción

De acuerdo con la información del Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, s/f), dentro del Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) Metropolitano existen aproximadamente 20 instituciones universitarias que cuentan, dentro de su oferta educativa, con carreras vinculadas a las ciencias de la salud. Aquí, la oferta académica tiene las siguientes características:

- Carreras de pregrado: 469
- Carreras de grado: 543 (incluye Ciclos de Complementación Curricular)
- Especializaciones: 287
- Maestrías: 52
- Doctorados:19
- Otros posgrados: 1 (Diplomado Superior Interdisciplinario en Cuidados Paliativos - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO - Título Propio)

En el caso de la institución seleccionada para realizar el presente trabajo, se trata de un hospital escuela que inició sus funciones académicas a fines de la década de 1950. En la década de 1990 creó su primera unidad académica, con oferta de formación de pregrado, grado y posgrado. A partir del año 2015 incorporó en su oferta de posgrado la formación docente para profesionales de Ciencias de la Salud lo que ha permitido que la institución cuente con un importante número de profesores con formación de especialistas en docencia universitaria.

Actualmente su oferta académica está integrada por dos carreras de pregrado y cuatro carreras de grado. En posgrado, la institución ofrece dos especializaciones y un doctorado. A su vez, también, ofrecen carreras de especialización bajo modalidad de residencia, las cuales suman un número de dieciocho entre básicas y post básicas. La característica específica de estas últimas es que otorga, a la vez, certificado de Residencia completa y título universitario de Especialista reconocido por el Ministerio de Educación de la Nación.

En tanto instituto universitario de gestión privada, obtuvo su autorización provisoria en 1997 y su reconocimiento definitivo en 2009. De acuerdo con la información relevada por CONEAU (2024), desde entonces la institución desarrolla sus actividades en edificios propios y alquilados de la CABA, aunque su zona de influencia trasciende hacia los partidos de Vicente López y San Fernando en la Provincia de Buenos Aires, por lo que forma parte

del Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior Región Metropolitana (CPRES MET).

La institución se diferencia de otras ofertas de formación docente similares en el hecho de que la mayoría de sus residencias médicas se cursan simultáneamente a la especialización en docencia universitaria, por lo que por varios años más del 50% del cuerpo docente ya había completado su formación docente de posgrado.

En términos generales y de acuerdo con lo que Gómez (2015) refiere en su propuesta de análisis, la LES establece una clara distinción entre las profesiones reguladas por el Estado (entre ellas Medicina), y aquellas que no lo están. En este sentido, elimina también la exclusividad del Ministerio de Educación de la Nación en la competencia sobre los títulos universitarios, compartiendo esta responsabilidad con el Consejo de Universidades. Finalmente, también introduce la acreditación obligatoria para las carreras de grado reguladas por el Estado (incluidas en su artículo 43), así como para todas las carreras de posgrado, incluyendo Especializaciones, Maestrías y Doctorados, independientemente de la disciplina.

De acuerdo con la Resolución CONEAU No 160/11 la finalidad de una especialización es que los profesionales puedan profundizar en un tema específico o área determinada dentro de un campo profesional en un período de tiempo no menor a las 360 horas. Si bien se incluye en la formación un componente significativo de práctica intensiva, la obtención del título dependerá de la presentación y aprobación de un trabajo final individual de carácter integrador, en el cual se especifique la profesión o campo de aplicación.

En este sentido, es válido detenerse para considerar la distinción entre residencias y especializaciones, y sus procesos para garantizar calidad académica.

Las residencias en ciencias de la salud constituyen un tipo específico de formación de posgrado que se caracteriza por incluir prácticas intensivas y una inmersión total en el

entorno hospitalario. Por consiguiente, existe un consenso general en que este tipo de formación supervisada en servicio facilita tanto el aprendizaje de prácticas propias de cada especialidad, así como de sus conocimientos, códigos y los de las instituciones de salud (Mazzadri et al.; 2020).

En el aspecto normativo, mientras que a las residencias las certifica el Ministerio de Salud, a las especializaciones las evalúa el Ministerio de Educación (ME) a través de la CONEAU. Por su parte, el Ministerio de Salud de la Nación cuenta con la potestad de firmar acuerdos con hospitales a nivel nacional, provincial y municipal, así como con ciertos hospitales universitarios, comprometiéndose a cubrir los estipendios de las residencias para la formación de especialistas. En ocasiones, estos hospitales también establecen convenios con universidades para la formación académica de los residentes, pero el título de especialista se puede obtener al cumplir con los requisitos de la residencia, aunque este título difiere del de especialista universitario (CONEAU, s/f).

En aquellas carreras de especialización dentro en ciencias de la salud y que siguen la modalidad de residencia e incluyen conocimientos teóricos, prácticos, actividad asistencial y de investigación, se requiere la realización de un trabajo final integrador (TFI) para evidenciar la integración de los aprendizajes adquiridos. Estos TFIs, aunque elaborados en el ámbito de la gestión clínica, se rigen por aquellos criterios académicos comunes a las producciones escritas propias del posgrado (Rossi, 2022).

Desde la sanción de la LES en 1995, la evaluación de aquellas carreras de Especialización en Ciencias de la Salud se basa en estándares mínimos de calidad definidos desde el Ministerio de Educación y en consonancia con lo que se acuerde desde el Consejo de Universidades. Estos estándares incluyen criterios relacionados con el marco institucional, el plan de estudios, el cuerpo académico, los estudiantes, el equipamiento, la biblioteca y los recursos para la investigación (Gómez, 2015).

La intervención propuesta en este trabajo se sitúa en el marco de una carrera de Especialización, orientada a la formación docente universitaria en Ciencias de la Salud, por lo cual los destinatarios son los profesionales en ejercicio (médicos, enfermeros, kinesiólogos, nutricionistas, entre otros) tanto de su actividad profesional como de la formación de otros profesionales. Entre sus objetivos, esta carrera de Especialización incluye el proporcionar estrategias metodológicas para mejorar la práctica académica a partir de la adopción de propuestas teórico-metodológicas que permitan comprender y mejorar la labor docente en el contexto de la educación superior.

El plan de estudios de la carrera de especialización se organiza en trayectos, los cuales se componen de los siguientes espacios curriculares:

**1º Trayecto:** Psicología del aprendizaje, Psicología institucional, Currículum y políticas universitarias en salud, Competencias profesionales, Práctica docente: estrategias de enseñanza y Seminario electivo I.

**2º Trayecto:** Evolución de la enseñanza en la salud, Didáctica universitaria en ciencias de la salud, Educación a distancia y nuevas tecnologías en la educación superior, Gestión educativa, Práctica docente: planificación de la enseñanza y Seminario electivo II.

**3º trayecto:** Evaluación y acreditación universitaria, Enseñanza de la bioética en ciencias de la salud, Práctica docente: evaluación educativa, Seminario electivo III, Investigación educativa en Ciencias de la Salud, Seminario de Integración: Trabajo Final de Integración.

**Seminarios Electivos:** Responsabilidad Social de la Universidad, Políticas y Tendencias en la Educación Superior. Un análisis comparativo, Internacionalización de la educación superior, Bioestadística e investigaciones en el campo de la salud, Gestión de los Servicios de Salud como ámbito de enseñanza y aprendizaje, Materiales didácticos para la docencia Universitaria.

## 2.4 – Fundamentación

Las prácticas de lectura y escritura actúan como mediadoras para el aprendizaje (Carlino, 2002) y, por lo tanto, condicionan la permanencia de los estudiantes en el normal desarrollo de su carrera universitaria. Es en el nivel de estas representaciones simbólicas desde donde se puede aprender y construir saberes pero, para que el aprendizaje sea posible, es necesario que quien enseña considere que existen reglas específicas de producción de significados, y que las mismas trascienden el lenguaje cotidiano (Lorenzo, 2018).

El propósito de esta intervención educativa es fortalecer los recursos de lectura y escritura disciplinar en la formación docente de profesores universitarios de Ciencias de la Salud que son estudiantes de la carrera de especialización antes mencionada.

La premisa sobre la que se articula este trabajo es que incluir en la formación docente el trabajo conceptual sobre prácticas de Lectura y Escritura (PLyE) con sentido epistémico favorece la incorporación prácticas de enseñanza orientadas a la alfabetización académica. Para esto, se espera que los docentes puedan reconocer y problematizar las propias prácticas de enseñanza en asignaturas de ciencias de la salud. Se emplea la expresión Ciencias de la Salud para que se puedan abordar todas las especificidades disciplinares.

Para la elaboración de este proyecto de intervención se tuvo en consideración una de las recomendaciones que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) presentó en su informe de evaluación externa (2017), en el cual se recomienda, dentro del apartado Recomendaciones en Docencia, que la institución pueda fortalecer el seguimiento y el acompañamiento de los alumnos, para mejorar los indicadores de su desempeño académico, y el de los graduados que se desempeñan fuera de la Institución. En la misma línea, pero en relación con las propuestas de educación a distancia, CONEAU observa que, si bien los materiales didácticos son de calidad, es necesaria la

formación docente y el apoyo continuo a las actividades de creación de contenidos que se enmarquen en esta modalidad educativa.

#### 2.4.1 - Fundamentación del caso. Diagnóstico

Para la realización de este trabajo, y como parte del diagnóstico, se procedió a tener una entrevista por videollamada con dos informantes claves: la directora de la carrera y la coordinadora (los ejes de la entrevista se encuentran disponibles en los anexos de este trabajo). Ambas entrevistadas son médicas con experiencia asistencial en la institución, a la vez que realizan actividades de docencia, investigación y formación docente.

En la entrevista ambas destacaron que la carrera brinda a los cursantes herramientas para reflexionar sobre su propia práctica, para planificar y evaluar mejor sus clases, y para revalorizar al estudiante como sujeto activo del aprendizaje. También comentan que se nota una mejora en el cuerpo docente y que la carrera es altamente valorada. En relación con los Intereses y prácticas de los estudiantes, las entrevistadas mencionaron que los cursantes no manifiestan explícitamente sus intereses o dificultades en su práctica docente o profesional, y que las estrategias de evaluación más usadas son el examen oral y el multiple choice.

De acuerdo con una de las entrevistadas, los estudiantes de la especialización son *“(...) gente que está sólida y por eso da clases en esa materia. (...) Durante la asignatura, que es teorías del aprendizaje [ejemplifica] algunos sí se sorprenden porque comienzan a ver que algunas estrategias que utilizaban ellos de manera intuitiva...”* (S2, página 4 del Anexo I)

Frente a la pregunta acerca de dispositivos de formación docente que aborden el trabajo con lectura y escritura para la enseñanza, las entrevistadas manifestaron que el abordaje que se dio desde la institución fue el de implementar cursos o formaciones sobre

elaboración de rúbricas y de listas de cotejo, de aprendizaje basado en problemas, y de preguntas de examen Multiple Choice.

En otra situación, y también frente a la pregunta acerca de las complejidades que pueden presentarse al momento de pensar las PLYE dentro de las aulas, es de interés la intervención de una de las entrevistadas quien sostuvo:

*“Sin duda hay una dificultad para escribir en un lenguaje académico dentro del campo de la educación [para quienes se desempeñan en el campo de la salud]... pero es una dificultad que se va solventando con la práctica y con las asignaturas...”* (S2, página 6 del Anexo I).

La escritura aparece como desafiante aunque exclusivamente en el campo de las ciencias sociales, particularmente en las ciencias de la educación, pero el lenguaje propio de las prácticas de las ciencias de la salud se les presenta como claro, conciso y directo. En relación con esto, otra de las entrevistadas afirmó que el trabajo con PLYE en las aulas:

*“Esto es intuitivo, no hay una teorización alrededor de esto, pero es lo que viene ocurriendo, es lo que viene ocurriendo”.* (S1, página 10 del Anexo I).

A su vez, las entrevistadas señalaron que los cursantes no expresan los desafíos que enfrentan al dar clases, y que la institución no ofrece dispositivos de formación docente específicos sobre lectura y escritura. En este punto, se detuvieron a reflexionar y reconocieron que hay una dificultad para escribir en un lenguaje académico en el campo de la educación, pero que se va adquiriendo con la práctica y las asignaturas de la carrera. A su vez, mencionan que tanto en las carreras de grado como las de posgrado se abordan temas como la escritura de artículos, trabajos de investigación y propuestas educativas.

### 3 – Objetivos de Investigación

La lectura y la escritura son dos procesos fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje a lo largo del sistema educativo de todas las áreas de conocimiento.

En particular, este proyecto de intervención pone su atención en un dominio en constante desarrollo como lo es la relación entre la enseñanza de asignaturas del campo de las ciencias de la salud en el nivel universitario y las prácticas de lectura y escritura con sentido epistémico. Desde esta perspectiva, se presentan a continuación los objetivos de este trabajo:

#### 3.1 - Objetivo general

- Diseñar una intervención educativa de modalidad a distancia orientada al fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura disciplinar en la formación docente de profesores universitarios de ciencias de la salud de una institución universitaria argentina de gestión privada, ubicada en el CPRES Metropolitano en el año 2024.

#### 3.2 - Objetivos específicos del diseño de la intervención

- Determinar competencias y saberes previos en docentes universitarios en ciencias de la salud en el uso de la lectura y la escritura para resolución de problemas.
- Elaborar un programa (incluyendo temas, evaluación, materiales y bibliografía) para la formación docente a distancia en prácticas académicas de lectura y escritura.
- Diseñar módulos temáticos para la formación docente en prácticas académicas de lectura y escritura a través de la plataforma moodle.

### 3.3 – Resultados esperados

Se espera que el desarrollo del presente proyecto de intervención contribuya a mejorar las estrategias de enseñanza de las clases universitarias del campo de ciencias de la salud a partir de:

- Incorporación de prácticas de lectura y escritura con sentido epistémico.
- Reconocimiento de la importancia de los géneros discursivos para la enseñanza disciplinar.
- Fortalecimiento de la formación docente en el campo de la alfabetización académica.

#### 4 - Estado del Arte

En la búsqueda de antecedentes empíricos similares a lo que se propone en el siguiente trabajo, se encontraron las siguientes experiencias latinoamericanas que tuvieron lugar entre los años 2016 y 2023.

El primero de ellos, es el trabajo de Navarro et al. (2019) que se relaciona con la presente propuesta en la medida en que, entre sus conclusiones, los autores afirman que “los estudiantes reconocen que tanto los aspectos estructurales como funcionales de los textos presentan mayores desafíos que los contenidos y procesos involucrados en la composición textual” (p. 87). El trabajo, realizado sobre 180 ingresantes a carreras de universidades chilenas, consistió en la presentación de cuestionario con cuatro preguntas cerradas (con escala Likert) y dos preguntas abiertas sobre lectura, escritura y su enseñanza y aprendizaje. Esta investigación da cuenta de las representaciones sociales de estudiantes de nuevo ingreso sobre escritura académica y su enseñanza a partir de las preguntas de los investigadores. Se analizaron 360 respuestas abiertas de 180 informantes en seis áreas de conocimiento (Artes, Humanidades, Ingenierías, Ciencias de la Salud, Pedagogía en Ciencias y Ciencias Sociales) de una universidad metropolitana y estatal de Chile. Metodológicamente, consistió en una codificación cualitativa mediante categorías emergentes y una cuantificación de las frecuencias, un control de fiabilidad entre los analistas y una clasificación por disciplina.

Por otro lado, el trabajo de Navarro et al. (2016) fue de utilidad como referencia ya que, como revisión sistemática, permitió identificar continuidades y contrastes locales e históricos a partir de un conjunto de variables (autores, idiomas, focos, temas, orientaciones, niveles, áreas, géneros y tipos). Para ello, se analizaron cualitativa y cuantitativamente 81 artículos sobre el tema aparecidos en los últimos 15 años en cuatro revistas de Argentina, Brasil, Chile y Colombia consideradas líderes por la propia comunidad experta. Entre sus conclusiones, los autores afirmaron que existe actualmente

una gran cantidad de artículos interesados en la investigación empírica de la escritura, en la formación de grado y el área de las Humanidades y las Ciencias Sociales, con foco en el artículo de investigación

Un tercer artículo es el de Escobar et al. (2019) en el cual se describe la experiencia del Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PROFLE) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Entre sus conclusiones, las autoras reconocen la importancia de programas específicos de formación en lectura y escritura, asignando un rol fundamental a los docentes disciplinares a partir de una perspectiva que ponga de relieve las formas de escritura de cada área disciplinar y que elabore estrategias de diseño específico de situaciones de enseñanza que promuevan la reflexión acerca del código escrito disciplinar.

En relación con la existencia de programas específicos para el trabajo con prácticas de lectura y escritura en la universidad, el trabajo de Waigandt et al. (2021) presenta un relevamiento exhaustivo del panorama nacional, incluyendo diversas iniciativas tales como sistemas de tutorías, cursos y talleres obligatorios para estudiantes de primer año y propuestas de apoyo para la redacción final proyectos, disertaciones y tesis. El trabajo se centra en el análisis y descripción de los programas orientados al fortalecimiento de las PLyE académica en las universidades Nacional de Córdoba, Nacional de Villa María, Nacional de Río Cuarto, Nacional de Entre Ríos y de Flores, y también mencionan el Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera de la Universidad de General Sarmiento, la experiencia del Centro de Escritura de Postgrado, la del Centro Virtual de Escritura de la Universidad de Buenos Aires y la del Centro de Escritura de la Universidad de San Andrés

Otro antecedente de relevancia para el presente trabajo fue la intervención realizada por Luzuriaga-Torres et al. (2022), a partir de la cual realizaron un estudio de corte descriptivo para explorar los cambios en el comportamiento de estudio y la percepción del

aprendizaje a partir de la implementación de una estrategia de enseñanza en línea de la asignatura Anatomía. Los autores analizan en su trabajo una intervención educativa que consistió en la creación de actividades en línea para la asignatura Anatomía en la carrera de Medicina. Además de las estrategias de enseñanza que venían siendo empleadas en la presencialidad, se procedió a la preparación y presentación de actividades en línea tales como: tareas basadas en imágenes, implementación de análisis de casos desde materiales audiovisuales y cuestionarios de opción múltiple. Los autores destacan, entre los resultados del análisis, que los estudiantes manifestaron mayor satisfacción en cuanto a la utilidad del tiempo de consulta, del tiempo de estudio y del tiempo de cursado.

Por su parte, el trabajo de Moyano y Giudice, J. (2016) propone un abordaje de lo realizado dentro del Programa PROLEA de esta universidad. El programa plantea el trabajo conjunto en parejas pedagógicas. Por un lado, se propone la creación de un equipo de profesores del campo de las Letras con entrenamientos específicos para el trabajo de acompañamiento pedagógico. Por el otro, se propone que cada docente disciplinar pueda agruparse con un miembro de este equipo docente para el abordaje conjunto la enseñanza de la lectura y la escritura basada en géneros. Los fundamentos metodológicos de este programa se resumen en dos directrices. La primera es que los talleres remediales de escritura, al ser generales, desconocen especificidades disciplinares. La segunda es que la enseñanza basada en géneros discursivos, pensada exclusivamente a cargo del docente presenta la limitación de que los docentes disciplinares, por lo general, desconocen las características formales y funcionales de los textos especializados.

En esta misma línea, Moyano (2018) profundiza estas cuestiones en otro trabajo en el cual, por un lado, presenta las características del problema de la alfabetización académica situada y por fuera de programas remediales, a la vez que presenta los fundamentos teóricos de este tipo de políticas universitarias. En cuanto a lo primero, Moyano (2018) sostiene que la necesidad de estos espacios no tiene nada que ver con un defecto en la formación de los estudiantes, sino con el ingreso de los mismos a una nueva

comunidad discursiva que exige el dominio de discursos especializados así como de géneros que hasta ese momento estaban fuera de su alcance. En cuanto a lo segundo, la autora presenta un andamiaje teórico desde la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). A partir de la reposición de conceptos de autores relevantes de la LSF, Moyano (2018) concluye que aquel trabajo académico de escritura que involucra recursos nuevos y más sofisticados, como los propios del discurso científico, conduce inevitablemente a la construcción de nuevos significados en el campo disciplinar en cuestión.

Dentro de los trabajos producidos dentro de la UFLO, son de destacar dos trabajos finales integradores de la carrera de Lic. en Psicopedagogía.

El primer trabajo, correspondiente a Favole (2020), aborda las competencias de escritura orientadas a la alfabetización académica propuestas por docentes de nivel superior. El trabajo consistió en la realización de una encuesta a 44 docentes de carreras de formación docente y de psicopedagogía de 2 Institutos de educación superior de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba. A su vez, se realizaron entrevistas a directivos. El eje de ambas estrategias era identificar qué prácticas de escritura implementan los docentes para la alfabetización académica. Entre sus conclusiones, la autora remarca que el alto nivel de participación en la promoción de la educación académica por los docentes y directivos entrevistados representa una el crecimiento en importancia y desarrollo de la alfabetización académica en la última década.

El segundo trabajo, a cargo de Salvatierra (2023), denominado "*La cultura lectora en estudiantes de 6to año del nivel secundario y su influencia en el desarrollo de habilidades de lecto-comprensión requeridas para el ingreso a estudios superiores*". En el mismo la autora, sostiene que quienes ingresan a la educación superior atraviesan una nueva forma de escolarización, en la que las PLYE requieren de habilidades más específicas y complejas.

Otro documento de gran importancia dentro del Repositorio Institucional de la UFLO (RIUFLO) es el trabajo de Mainou et al. (2019). En el mismo, las autoras señalan que las PLYE, en conjunto con el desarrollo de la oralidad, demandan abordajes articulados interdisciplinarios que exigen la presencia de profesores de todas las disciplinas y, por ello, muchas instituciones se han dado a la tarea de generar espacios de trabajo innovadores y participativos. Realizado en el marco del proyecto Nexos - UFLO, el libro presenta tres módulos (de lectura, de escritura y de oralidad), compuestos por actividades para ser resueltas de forma individual o grupal. Las autoras destacan que este material también fue diseñado para su implementación articulada junto con las demás líneas de trabajo incluidas en el proyecto, como podrían ser las tutorías entre pares, los grupos colaborativos y los talleres disciplinares.

## 5 - Marco Teórico

### 5.1 - Lectura y escritura en la universidad: alfabetización y literacidad

Los procesos de lectura y escritura que tienen lugar en la educación universitaria son los recursos con los que se construirán conocimientos disciplinares especializados y que, para su validación tanto por parte de docentes como de pares, han de responder a los patrones retóricos propios del campo (Navarro, 2018).

Los géneros discursivos pueden considerarse estructuras más o menos estables de textos escritos, orales o multimodales. Cada comunidad los reconoce en la medida que su circulación se da de un modo específico, en situaciones específicas y son elaborados e interpretados por auditorios específicos (Navarro, 2013).

Distinguir alfabetización –como quehacer educativo-, de literacidad –como conjunto de prácticas culturales en torno a textos-, exige diferenciar dos tipos de investigaciones necesarias. En este sentido, no están en juego sólo dos conceptos, sino dos categorías de problemas teóricos y dos clases de investigación: la didáctica educativa y la lingüística etnográfica (Carlino, 2013).

El concepto de literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarias para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que han sido desarrolladas con ellas, etc (Cassany, 2005).

Para esta perspectiva, los géneros no son clases de textos, formas que pueden transmitirse verbalmente, sino categorías de acciones retóricas en respuesta a situaciones

recurrentes. Enseñarlos, entonces, permite a los alumnos incluirse en situaciones discursivas propias de comunidades de conocimiento especializadas (Carlino, 2013).

De acuerdo con Cassany y Morales (2008) el aprendizaje de las formas particulares de construcción de los textos propios de cada disciplina ocupa una parte central en el aprendizaje de la misma.

Aprender a leer y escribir géneros discursivos exige dominar cómo se dicen las cosas, pero también saber qué se tiene, a quién, con qué propósito, cómo se argumenta y cómo se organiza el discurso. No se trata de algo complementario o marginal que el estudiante pueda aprender por su cuenta o a través de la experiencia.

Por su parte, para Cassany (1991) pensar acerca del escribir implica retomar la distinción entre competencia y actuación que propone Krashen (1984). Según este autor, denominamos competencia al código escrito, el cual se constituye como un conjunto de conocimientos gramaticales con el que cuenta cada sujeto al momento de escribir. Por otra parte, la actuación es el acto concreto de composición del texto, atravesado por una serie de estrategias comunicativas que son utilizadas por los autores para producir un escrito.

Enseñar géneros académicos es, entonces, posibilitar que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas (Carlino, 2013).

En el caso de la competencia, Cassany (1991) describe que el conocimiento gramatical estaría compuesto, entre otros elementos, por: la gramática (ortografía, morfosintaxis), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (la estructura global, las informaciones relevantes), la variedad y el registro adecuados (la diversidad sociolingüística de la lengua) y también por las convenciones sobre la disposición espacial del texto (los márgenes, los espacios en blanco).

Aquel escritor que domine este conocimiento podrá considerarse un escritor competente con capacidad para crear de modo eficiente un texto. Quien aún no domine estos rudimentos de base, es lo que el autor denomina un escritor no iniciado, incapaz de producir textos coherentes y, principalmente, adecuados a la intención y el contexto comunicacional.

La producción de textos como práctica grupal pone en juego competencias gramaticales y semánticas, pero también es un ejercicio de reconocimiento de usos y contextos disciplinares, por un lado, y de encuentro con otros en su calidad de autores, por otro.

La actualidad de los medios y recursos existentes para la enseñanza y el aprendizaje ubica a toda la comunidad educativa frente a la necesidad de diseñar y evaluar aquellas instancias que favorezcan un aprendizaje disciplinar significativo en cuanto a contenidos y a procedimientos que incorporen el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En este sentido, de lo que se trata es de sumar a los espacios de cursado (sincrónico o asincrónico) actividades preparatorias en línea que permitan a los estudiantes lograr una parte significativa de su aprendizaje dentro del aula y en espacios de interacción tanto virtual como presencial.

## 5.2 - Literacidad y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC)

Comunicar dentro de la educación superior supone un trabajo que excede el manejo de terminología o glosarios específicos, sino que implica trabajar con unos géneros discursivos particulares (Bajtín, 1982) que organizan los enunciados casi del mismo modo como lo organizan las formas gramaticales.

En la universidad, la irrupción de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) presenta dos grandes escenarios para tener en cuenta. El primero de ellos, es el de las representaciones acerca de lo virtual en la enseñanza.

Con respecto a la comunicación mediada por tecnologías, Lespiau (2015) plantea que esto estará también en cercana relación con las actividades, contenidos o momentos del proceso de aprendizaje.

En su trabajo, Navarro (2016) menciona que las dos representaciones más comunes son las que refieren a la comunicación online como algo que deforma o degrada la recta escritura y las que entienden que el carácter de la virtualidad en el aula es claramente multiplicador de aprendizajes.

Es necesario, en este punto, detenerse en la reflexión acerca de cómo aquellas perspectivas negativas sobre la relación entre virtualidad y educación pueden tener, también, su impacto en la formación docente. Casas (2005), expresa al respecto que en la realidad actual caracterizada *“por un cambio incesante e inesperado y por una creciente globalización, el paradigma clásico de una universidad tradicional y casi inmutable no resulta muy congruente con las nuevas realidades y demandas sociales, y científicas, tanto actuales como futuras.”* (p. 2).

Por otro lado, jerarquizar la presencialidad en detrimento de las formaciones virtuales, puede generar vacíos de formación que sin duda afectarían el desarrollo de los profesionales, evitando que cada persona pueda optimizar sus capacidades, sin barreras de espacio y tiempo para que sea verdaderamente un proceso de toda la vida: flexible y abierto (Bernaza Rodríguez et al.; 2017).

De acuerdo con Litwin (2000) uno de los rasgos distintivos de la enseñanza en entornos virtuales es que estos presentan clara y separadamente los espacios y los tiempos en que los docentes enseñan y los espacios y los tiempos en que los estudiantes aprenden. A su vez, la virtualidad plantea una serie de características que, aunque presentes en las aulas tradicionales, adquieren un valor distinto al emplearse en la enseñanza en línea, como por ejemplo: la separación de profesor y alumno, los andamiajes de tutoría, las mediaciones didácticas y la autonomía de los estudiantes (Liespiau, 2015).

Dentro de los entornos virtuales, la distancia que representa la ausencia de presencialidad representa, más que un tipo de distancia física, una dimensión de la enseñanza relacionada con la comunicación dialógica con otros, en donde el papel de la tutoría docente cumple una función esencial (Lespiau, 2015).

Por su parte, Area Moreira (2000) sostiene que, desde los paradigmas actuales, es importante que los procesos de aprendizaje estén orientados a brindar oportunidades educativas para que cada individuo en donde se priorice que cada sujeto pueda:

- a) ser capaz de aprender a aprender, es decir, desarrollar habilidades que le permitan realizar su proceso de formación de forma autónoma y continua;
- b) manipular información relevante;
- c) reconocer las implicaciones económicas y socioculturales de las tecnologías en su contexto específico.

En cuanto a la formación profesional de posgrado en el campo de las ciencias de la salud, Bernaza Rodríguez et al. (2017) plantean que mientras que la formación profesional de grado prepara a estudiantes con un perfil profesional amplio para su futuro profesional, principalmente a través de una formación a tiempo parcial, la formación de posgrado aborda las necesidades específicas del profesional ya formado, con el objetivo de poder ampliar y reperfilar su práctica laboral de acuerdo con las necesidades del sistema de salud y su desarrollo. Por esto, los autores resaltan que el proceso pedagógico de posgrado está diseñado como una secuencia sistemática de actividades de aprendizaje en un contexto histórico-cultural específico.

Es un proceso de construcción social y reconstrucción del conocimiento a través de la actividad y la comunicación, en el que la experiencia profesional y la experiencia de los involucrados generalmente ocupan un lugar importante en los diversos intercambios; actualiza y enriquece no sólo el objeto de aprendizaje y su entorno, sino también a quienes

participan en él, y se basa en la comprensión de que es posible aprender y desarrollarse a lo largo de la vida.

Estas miradas demonizantes sobre el entrecruzamiento entre virtualidad y producción textual desconocen que, tal como lo señalan Gómez et al. (2012), tanto docentes como estudiantes universitarios emplean la virtualidad a diario (escriben en ella, publican en ella, debaten en ella y crean terminologías nuevas en ella) pero que ello no necesariamente implica, en sí mismo, mejoras o retrocesos en la calidad de los aprendizajes.

En relación con lo hasta aquí explicitado se vuelve importante caracterizar dos definiciones que enriquecen y complejizan el análisis de los escenarios descritos. La primera de ellas, es la de Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

De acuerdo con Casablancas (2014) cuando las TIC operan como tecnologías culturales al servicio de la educación pueden enmarcarse en la definición de TAC, en tanto el uso pedagógico de las tecnologías amplía las posibilidades del aula tradicional y constituye una mejora para enseñar y para construir sentidos valiosos del aprendizaje tendientes al conocimiento genuino (Casablancas, 2014).

Por su parte, en términos de análisis de las características de los usuarios, Castañeda y Adell (2011) plantean que la web 2.0, o la web de lectura y escritura, ha puesto en manos de millones de personas un conjunto tan variado y potente de herramientas, fuentes de información y conexiones con otras personas que se nos ofrecen grandes posibilidades de construir entornos únicos y personalizados de aprendizaje, por lo que es posible hablar de Entornos Personales de Aprendizajes (PLE).

Los PLE son espacios de aprendizaje personalizados creados por individuos para gestionar, organizar y compartir sus propios recursos educativos. Fundamentalmente, los

PLE se centran en las interacciones con otras personas y las herramientas que facilitan la búsqueda, conexión y comunicación con ellas

En los últimos años, la emergencia de nuevas tecnologías de la información y la comunicación y lo que fuera el contexto de aislamiento generado por el COVID-19, dio lugar a prácticas de lectura y escritura que, si bien existían de modo periférico en las aulas universitarias, pasaron a tomar, en un breve período temporal, gran relevancia en la enseñanza. Así, se observó el pasaje de los soportes tradicionales de la escritura (lápiz, papel, pizarra, etc.) a otros más adecuados a los tiempos que corren: entradas de wikis, documentos colaborativos online, presentaciones en diversos soportes, entre otros.

En este sentido, autores como Navarro y Revel Chion (2013) anunciaban la importancia de incluir, como contenido en la alfabetización académica, la enseñanza de escritura a través de TIC.

5.3 - El posgrado y la formación docente. Tensiones entre tiempos y espacios de formación y de desarrollo.

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, el presente trabajo parte de la intersección entre educación a distancia y formación de posgrado. De modo que se vuelve necesario enmarcar las características pedagógicas de estos espacios ya que esto permite no sólo encuadrar las estrategias de enseñanza propias del nivel (posgrado) y del área disciplinar (ciencias de la salud) sino que exige pensar en unos sujetos de la enseñanza con características bien diferenciadas.

En su trabajo, Bernaza Rodríguez et al. (2017) sostienen que para el éxito académico dentro de la formación de posgrado es necesaria una concepción pedagógica que permita la mejora de la cultura profesional de manera dinámica y flexible, utilizando los medios de comunicación, las redes sociales y las más avanzadas tecnologías en comunicación e información. En este sentido, el escenario actual de las TIC son un contexto

apropiado para garantizar la continuidad de la educación de posgrado y el desarrollo profesional.

Finalmente, es importante resaltar que los mencionados autores proponen, entre otros, tres ejes o dimensiones pedagógicas que han de ser consideradas para el diseño de actividades de posgrado que puedan, de alguna manera, impulsar aprendizajes significativos. Estos son:

a) La concepción problemática, que implica la formulación y resolución de problemas de ciencia o tecnología por parte de estudiantes de posgrado, apoyados en el aprendizaje colaborativo y las mediaciones de las TIC y las TAC, explotando el potencial de aprendizaje de los estudiantes.

b) La evaluación y metaevaluación, a partir de las cuales lo que se busca es que sean consistentes con perspectivas de calidad educativa y que permitan, a la vez, la promoción de práctica de innovación educativa el nivel de posgrado, y desde el posgrado, considerando a los estudiantes desde su experiencia y trayectoria profesional. Es desde aquí que es posible pensar un tipo de evaluación integral que incluya todas las dimensiones de la formación y, sobre todo, del mundo del trabajo.

c) La necesidad de una concepción pedagógica aplicada a la educación de posgrado para elevar la cultura de los profesionales de una forma dinámica y flexible, aprovechando los medios de divulgación masiva, las redes sociales y las tecnologías más avanzadas en materia de comunicación e información, que aseguren una educación de posgrado permanente y el desarrollo de la personalidad a lo largo de la vida (Bernaza Rodríguez et al.; 2017).

#### 5.4 - Sobre la relación entre sujetos de la formación y la planificación didáctica para una propuesta de educación online para el posgrado.

Para la planificación de la presente propuesta se tuvieron especialmente en cuenta dos de las sugerencias propuestas por Tomlinson (2005) ya que los destinatarios de la misma serían docentes en formación.

La primera de ellas fue plantear un esquema de organización de las actividades fuera de la clase lo suficientemente flexible como para que cada estudiante pueda reacomodar su proceso de acuerdo con sus posibilidades y su contexto fuera del aula en sí. Esa es una de las ventajas del empleo de aulas virtuales, en donde el uso de la tecnología como plataforma ayuda a que se puedan desenvolver los procesos de aprendizaje y acciones educativas en múltiples contextos y entornos (Tarasow, 2010). Esta decisión estuvo fundamentada en los requerimientos de la institución acerca de la necesidad de espacios formativos flexibles que puedan acoplarse a las características del trabajo asistencial en salud que realizan quienes cursan la especialización.

La segunda sugerencia incorporada en este trabajo es aquella relacionada con la negociación, o contrato didáctico, que se establece en el inicio de la actividad, a partir de la cual se explicitan los modos de evaluación y las expectativas que se tiene de ellos en función a los objetivos de aprendizaje propuesto. Esto no sólo tiene una finalidad para la evaluación, sino que también es una manera de modelizar, y por tanto de dar la posibilidad de replicarlo en otras aulas, los modos en que puede organizarse un espacio de enseñanza que considere variados perfiles de aprendizaje. Por último, este contrato permite que todas las experiencias individuales en el cursado puedan ser compartidas colectivamente, enriqueciendo el arco existente de posibilidades de trabajo.

Finalmente, este proyecto de intervención busca involucrar las TAC no solamente como facilitador del aprendizaje sino como vía para construir significados de manera colaborativa (Casablanca, 2014).

## 5.5 Algunas reflexiones sobre las tensiones entre la mirada pedagógica y la mirada clínica de la enseñanza.

En el presente apartado se presentan algunas exploraciones teóricas y conceptuales que puedan dar cuenta de las posibles fricciones que existen entre el campo de las ciencias de la salud y el campo de la educación.

Tal y como afirma de Campos (2018) desde la inclusión de la carrera de medicina en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior 24521/95, se estableció una acreditación periódica obligatoria. La misma se lleva a cabo cada 6 años y consiste en una autoevaluación por parte de la propia carrera y una evaluación externa realizada por un comité de pares. Luego, las carreras pueden: acreditar por 3 años, hacerlo por 6 años con o sin compromiso, o no acreditar.

De Campos (2018) también afirma que esta obligatoriedad (hasta 1995 las carreras de Medicina giraban en la órbita del Ministerio de Salud, quien se encargaba de evaluarlas) podría estar generando sólo respuestas formales a las observaciones pedagógicas, sin intentar profundizar en la reflexión didáctica que ello implica.

Si bien, como ya se ha mencionado anteriormente, ambas disciplinas ponen el foco en el desarrollo humano, los abordajes que se priorizan entre uno y otro campo están bien diferenciados. Las instancias de diseño y diagnóstico en el marco de una intervención educativa en ciencias de la salud han de poder dar cuenta, al menos brevemente, de estas intersecciones.

En un trabajo publicado en 2023, Biesta y van Braak, recuperan estos sentidos vigentes dentro de ciertas tradiciones de las ciencias de la salud con el objeto de argumentar que es necesario superar aquel modelo simplista de la educación médica que considera la enseñanza como una intervención y el aprendizaje como su efecto, y que sugiere que la única tarea de la investigación en educación médica es descubrir qué

intervenciones son más o menos eficaces para producir los efectos deseados. Para ello, los autores remarcan la centralidad de una discusión acerca de la calificación profesional, la socialización y la subjetivación profesionales en el marco de cualquier actividad asistencial.

La noción de modelo médico en oposición a prácticas de reflexión, educativa más cercanas a las discusiones pedagógicas y didácticas, refiere a que en ciertos entornos asistenciales (hospitales escuela, centros de atención sanitaria, entre otros) la enseñanza es entendida en tanto causa directa de aprendizaje y la práctica educativa en tanto producción de resultados del aprendizaje mensurables. Esta visión de la educación, que en realidad se basa en una comprensión bastante simplista de las complejidades de la práctica médica misma, generó una destacada línea de investigación educativa (Biesta y van Braak, 2023). En términos generales, el razonamiento habitual aquí es que una mejor enseñanza provoca un mejor aprendizaje, lo que proporciona una mejor atención al paciente, lo que a su vez mejora los resultados de los pacientes.

Otro trabajo de relevancia es el realizado por Hamui Sutton (2016) el cual consistió en un estudio cualitativo interpretativo con técnicas de grupos focales cuyas muestras intentaban recuperar experiencias contadas por estudiantes y docentes relacionadas con diversos aspectos pedagógicos del proceso educativo en el caso de una carrera de medicina. Entre las conclusiones más importantes, se destaca el hecho de que los profesores no se muestran dispuestos a tomar los cursos que ofrece el área de formación docente o si los toman siguen enseñando igual, sobre todo en los casos de aquellos docentes de mayor antigüedad. Los equipos pedagógicos manifiestan los mismos inconvenientes y resistencias que fue posible identificar al momento del diagnóstico para la realización de este trabajo.

A continuación, se transcribe una intervención de un docente entrevistado, que refleja con claridad mucho de lo que sucede en el contexto institucional dentro del cual se elaboró el presente TFI:

*“«Hay un curso o dos al año y pocos profesores se meten y por eso los cancelan. Cada profesor tiene su método y cada profesor enseña como mejor cree que es». (P010313 M/1.er año)”* (Hamui Sutton, 2016, página 218).

Frente a esta tensión, la pregunta que se plantea es ¿cómo es posible construir el cambio en torno al rol del docente desde las ciencias de la salud?

De acuerdo con Triviño, Sirhan, Moore y Reyes (2009), el desafío radica en dos líneas. La primera, reconocer la falacia de que el profesional, por su calidad o excelencia en la práctica asistencial, está capacitado para enseñar y generar aprendizajes significativos. En segundo lugar, la implementación de programas disciplinares específicos adecuadamente estructurados y basados en la evaluación de necesidades al interior de cada institución, incluyendo la evaluación previa del posible impacto de los mismos.

En este sentido, la formación docente debe ir fuertemente acompañada por redes de trabajo y la promoción de cambios organizacionales para el análisis reflexivo de todas aquellas prácticas docentes aptas de ser mejoradas o revisadas.

Finalmente, es posible recuperar para esta sección el trabajo de Gómez (2019), el cual consistió en la toma de cuestionarios a profesores de universidades públicas y privadas que dictan asignaturas de sociología en carreras universitarias de ciencias de la salud.

Entre las varias observaciones ofrecidas en el trabajo, es relevante aquella que refiere a que los estudiantes disfrutaban de las asignaturas que no son propias de la formación clínica, aunque no las consideren fundamentales para su formación. Esto se observó con mayor frecuencia en estudiantes de medicina. Una posible lectura de este fenómeno es que estos estudiantes comparten una visión de la medicina como una disciplina científica objetiva basada en hechos y habilidades técnicas; una visión respaldada por un plan de estudios que normalmente prioriza una perspectiva biológica (Gómez, 2019).

## 6 - Método

Video de la propuesta: [Recorrido Moodle y Escape Room - Canva](#)

### 6.1 – Descripción General

La falta de competencias para la lectura y la escritura de textos científico-técnicos representa un obstáculo para los alumnos universitarios que incide negativamente en su desempeño académico y, en muchas ocasiones, deriva en el abandono de sus estudios.

Una propuesta de lectura y escritura con sentido epistémico es aquella que puede devenir en una estrategia para que los estudiantes desarrollen, revisen y transformen el propio saber (Carlino, 2003, p. 412). Desde esta perspectiva, las prácticas de lectura y escritura actúan como mediadoras para el aprendizaje, y por lo tanto, condicionan la permanencia de los estudiantes en el normal desarrollo de su carrera universitaria.

Es por todo esto que la formación pedagógica de profesionales de las Ciencias de la Salud que desarrollan tareas docentes en la Universidad es, en la actualidad, una invitación a reflexionar sobre las prácticas con las que se ha sostenido la enseñanza de ciertas disciplinas en los últimos años. Permite dirigir la mirada hacia las posiciones epistemológicas en las que cada docente se ubica tanto a la hora de dar una clase como al momento de definir las características del objeto o fenómeno a enseñar.

La presente formación busca introducir a quienes se encuentren realizando tareas de enseñanza en la formación de grado en ciencias de la salud en aquellos debates en torno a la alfabetización y la literacidad académica desde una perspectiva que integre las didácticas específicas con las prácticas disciplinares de lectura y escritura.

## 6.2 – Metodología de trabajo que se llevará a cabo

De acuerdo con Marciniak (2017) la correcta proyección de un proyecto o intervención educativa para la virtualidad es fundamental para la consecución de los objetivos del mismo. La autora presenta una descripción detallada de las fases y subfases necesarias para el diseño, las cuales se recuperan a continuación ya que fueron de gran ayuda para el diseño de la presente propuesta.

Las fases y subfases propuestas por Marciniak (2017) se organizan de la siguiente manera:

### **Fase I.** Análisis del problema educativo

*Subfase 1.* Identificar el problema educativo.

*Subfase 2.* Describir el contexto del problema.

### **Fase II.** Justificación y objetivos del proyecto

*Subfase 3.* Justificar la importancia del proyecto

### **Fase III.** Propuesta de perspectivas de proyecto

*Subfase 4.* Plantear un escenario ideal. En este punto se considera qué sucedería si el proyecto llega a realizarse (o qué se puede ganar).

*Subfase 5.* Plantear un escenario posible. En este punto se expone qué sucedería si el proyecto no llega a realizarse (qué se puede perder).

### **Fase IV.** Planificación pedagógica, operativa y económica

*Subfase 6.* Diseñar la propuesta pedagógica

*Subfase 7.* Planificar los aspectos operativos

*Subfase 8.* Elaborar presupuesto y cronograma

## **Fase V.** Proyección de los resultados esperados

## **Fase VI.** Evaluación continua y seguimiento del proyecto

*Subfase 9.* Realizar la evaluación continua del proyecto

*Subfase 10.* Monitoreo general del proyecto

La propuesta de organización de planificación de Marciniak (2017) es de capital importancia en el presente trabajo, en la medida en que permite no sólo integrar en la planificación las dimensiones pedagógicas, operativas y económicas (Fase IV) sino que también incluye como estadio del diseño la discusión acerca de lo ideal y lo posible con otros actores de la institución. Esto es, no sólo persigue la eficacia operativa sino que incluye la intervención educativa en un contexto institucional particular en donde coexisten diferentes perspectivas e ideas acerca de lo que puede ser, o dista de ser, exitoso en términos de formación académica.

De acuerdo con Puac (2014) una intervención educativa es definida como un tipo de acción organizada sobre un área o campo de la educación, con el objetivo de transformarlo y mejorarlo. En este sentido, el autor resalta la obligatoriedad de la existencia de tres etapas, a saber:

1. Identificación de un problema con su respectivo diagnóstico.
2. Elaboración o diseño de una estrategia que incluya las acciones a realizar.
3. Evaluación de los resultados del proceso (página 36).

En cuanto al abordaje del punto núm 1 fue necesario reconocer que, en cualquier institución educativa, el desarrollo de una propuesta externa depende no sólo de la aprobación de sus directivos, sino también de las dinámicas y tradiciones institucionales que ofician como una protección a la identidad institucional para poder organizar, experimentar y entender el mundo en el que se inscribe (Fernández, 1994).

Para el abordaje de este trabajo final, se tuvo en cuenta la necesidad de contar con información específica sobre el funcionamiento de la institución para poder reconocer, analizar e intervenir pedagógicamente y lograr la aplicación de esta propuesta teniendo en cuenta los distintos vínculos, relaciones y experiencias vividas entre miembros como resultado de sus interacciones (Escolar, 2010 y Loureau, 2006).

De acuerdo con Coll (2000) la psicología educativa y la psicología de la instrucción proporcionan hoy en día un caudal de conocimientos sobre los procesos psicológicos implicados en la construcción del conocimiento. Sin embargo, la información acerca de los múltiples y complejos procesos de aprendizaje, aunque es un aspecto cuya relevancia para las tareas iniciales de planificación y desarrollo curricular no puede discutirse, no es suficiente. A su vez, es de capital importancia contar con información adecuada acerca de cómo los docentes pueden contribuir en sus acciones educativas para lograr que los estudiantes aprendan más y mejor.

Por todo esto, no basta con considerar a la institución educativa como un objeto de transferencia, sino que también fue necesario pensar en términos relacionales y comprender los modos en que los diferentes grupos (estudiantes, docentes, directivos) piensan su relación con el objeto disciplinar (las ciencias de la salud) y el mundo profesional.

En el marco de la realización del presente trabajo final de integración se abordó el diseño de una intervención educativa online, dentro de la plataforma Moodle, para el refuerzo de las actividades docentes que involucren PLYE con sentido epistémico en la enseñanza de disciplinas relacionadas con las Ciencias de la Salud. En los siguientes apartados se describirán las características de la propuesta. Antes de iniciar la descripción, es necesario realizar algunas aclaraciones respecto del proceso de diagnóstico y cómo este influenció el tipo de actividad propuesta. Las siguientes decisiones, listadas a continuación,

surgieron del proceso de conversación constante con las autoridades de la carrera de especialización en donde se realizará la intervención, a saber:

- La intervención consistirá en un curso corto virtual, previo al cursado en sí. La idea es adelantar los criterios con los que se abordará el proceso de trabajo textual.
- La propuesta tendrá pocas unidades temáticas. Si bien esto deriva necesariamente en que los abordajes posibles no serán numerosos, tendrá el alcance de una introducción para que los estudiantes entren en tema antes del cursado en sí.
- Que el curso sea virtual y autoasistido fue una decisión tomada considerando una situación común dentro de la práctica profesional en ciencias de la salud que es la necesidad de balancear entre los tiempos asistenciales (que suelen insumir varias horas) y los tiempos de cursado.
- Los textos propuestos son, en general, específicos y enfocados en las prácticas docentes dentro de ciencias de la salud. El acuerdo con la institución fue evaluar en el proceso de qué manera esos contenidos pueden ir complejizándose durante el cursado. Por ellos, no se proponen lecturas extensas o actividades que impliquen muchos pasos.
- La propuesta será sometida a evaluación constante para observar qué aspectos tecnopedagógicos son eficaces y cuáles podrían mejorarse. La institución manifestó su intención de hacer de esta formación algo que pueda sostenerse en el tiempo y replicarse en el futuro, lo cual significa que todas aquellas revisiones y correcciones que puedan realizarse serán incorporadas en futuras ediciones de la formación.

#### 6.2.1 - Aportes del Design Thinking para el diseño de un proyecto de intervención

El Design Thinking es un método que se basa en la eficacia para entender y dar solución a las necesidades reales de los usuarios, con un enfoque multidisciplinario (Storni, 2021; Brown, 2009).

El uso de esta herramienta permite fomentar tanto el aprendizaje (Springer et al., 1999) como el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes y otros actores institucionales (Cohen, 1994). En este sentido, el eje del diseño debe visualizar cómo aprende la comunidad a la que se dirige la intervención y cómo ésta debe adaptarse a ellos y no viceversa. Comprender qué es lo que hace un alumno mientras el docente expone, cómo aprende el alumno en la actualidad y por qué aprende de esa manera en particular (sus motivaciones e intenciones) (Doorley et al., 2018).

El Design Thinking propone un abordaje integrador para la producción de conocimiento (Leifer, 1998). De acuerdo con el trabajo de IDEO (2011), se encuentra dividido en 5 etapas: empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar. Este enfoque se implementó en el presente trabajo en tanto herramienta para proponer y desarrollar diseños prácticos e innovadores pensados en conjunto con la institución.

Al utilizar la herramienta Design Thinking (y sus metodologías) en el diseño, la preparación y la ejecución de proyectos de intervención educativa, de lo que se trata también es de aprovechar el caudal de información con el que cuentan los integrantes de la institución y que puede ser, directa o indirectamente, un mapa detallado del punto de partida y del camino a recorrer para llegar al objetivo deseado: la implementación exitosa de una herramienta formativa online para el trabajo con PLyE en las aulas de ciencias de la salud (Kelly y Kelly, 2013).

De acuerdo con la propuesta de Kelly y Kelly (2013), adaptada para este trabajo, los ejes fundamentales para la proyección de la intervención serían:

- Centrar las clases en el alumno (mapa de empatía con sus necesidades y motivaciones).
- Proponer la colaboración colectiva y dialéctica entre partes: producción de conocimiento a través de una comunicación abierta y exploratoria.

- Promover la participación activa de los integrantes de la institución para el diagnóstico y diseño de estrategias de enseñanza.
- Recuperar continuamente la reflexión acerca del objeto a enseñar (PLyE), sus tensiones temporales y su relación con las comunidades de práctica.
- interpretar lo que se observa, y enfatizar en ideas emocionales y significativas (Doorley et al., 2018) para quienes son los receptores de la experiencia de aprendizaje (Lockwood, 2009).
- Proponer desde lo discursivo, visual y funcional, estimulando el pensamiento convergente y divergente en cada tema para que la experiencia de aprendizaje pueda ser multimodal.
- Proponer espacios para la ideación y la experimentación.

### 6.3 – Duración

8 semanas. 1 clase por semana.

### 6.4 – Responsables

El docente a cargo del Seminario de Integración estará a cargo de la revisión y seguimiento de los estudiantes y de las respuestas a consultas.

Si bien se prevé que el curso de formación sea autoasistido, las métricas de rendimiento que se observen en Moodle con respecto a este curso serán tenidas en cuenta para la planificación didáctica de contenidos del mencionado seminario. A su vez, se estipula la participación de la Dirección de la Carrera para la evaluación de la pertinencia de contenidos y modos de evaluación.

### 6.5 – Destinatarios (Directos e indirectos)

Destinatarios directos: profesionales de ciencias de la salud que se encuentren realizando su formación de posgrado en docencia universitaria en la institución bajo análisis.

Destinatarios indirectos: equipos técnicos orientados al diseño, planificación, evaluación y dirección de carreras de posgrado de formación docente en ciencias de la salud.

#### 6.6 – Localización Física

El desarrollo del curso será enteramente virtual en la plataforma Moodle. Sin embargo, es necesario destacar que la eficacia de esta propuesta está enlazada con el desarrollo de las actividades propias de la formación de posgrado en docencia universitaria, la cual es una propuesta presencial y quincenal.

#### 6.7 – Recursos (materiales, humanos, financieros, entre otros)

Para el diseño y puesta en funcionamiento de la presente propuesta serán necesarios los siguientes recursos:

- Acceso a Internet
- Acceso a YouTube, Jamboard, Canva, entre otras plataformas.
- De acuerdo con la plataforma de Moodle, las características de la computadora para iniciar y dar seguimiento al trabajo serían:
  - 200 MB de espacio de disco para el código de Moodle, más el espacio necesario para almacenar materiales
  - Procesador de 1 GHz mínimo, pero se recomienda 2 GHz doble núcleo o más
  - 512 MB de memoria mínima, pero se recomienda 1 GB o más
  - Windows XP/200/2003, Solaris 10, Mac OS X y Netware 6
  - Para un servidor Moodle 3.5, se recomienda un procesador QuadCore y un mínimo de 8 GB de RAM
  - Se necesita 2 GB de RAM por cada 100 usuarios concurrentes, o 1 GB de RAM por cada 50 usuarios concurrentes

- Una CPU pentium IV o similar, 2 GB de RAM y Linux

## 6.8 – Programa de actividades

Programa del curso disponible [aquí](#).

### 6.8.1 - Actividad final - Diseño de Escape Room

La actividad integradora final consiste en una evaluación en formato sala de escape - Escape Room Virtual - que contiene un recorrido breve que convoca a querer resolver los desafíos y las misiones que se proponen en el juego (Conde, 2021). Tanto el link a la actividad como la información visual de la misma se encuentra disponible en el Anexo 8.3.

En este sentido, esta actividad propone un espacio de interacción con los estudiantes para analizar las alternativas y el proceso de aprendizaje. De acuerdo con la propuesta de Storni (2021) esto permite a los estudiantes identificar distintas variables para descomponer dificultades y optimizar los recursos del aula. A su vez, el autor resalta que esto forma a los estudiantes en el proceso no sólo de revelar estrategias potenciales para conseguir objetivos, sino también de readaptar (iterar) la estrategia de producción de conocimiento, lo que permite, descubrir nuevos enfoques educativos durante la práctica (Storni, 2021)

Los participantes tendrán la oportunidad de profundizar sobre el contenido visto a partir de superar distintos desafíos, con el objetivo de llegar a la salida. Se prevé que en los encuentros posteriores a la realización de la formación puedan revisarse colectivamente las nociones abordadas en el escape room.

Finalmente, resaltamos la noción propuesta por Medina Velandia (2012), a partir de la cual la cultura digital basada en el aprendizaje a través de juegos enseña no sólo a explorar las posibilidades, sino que también desarrolla en habilidades para procesar información de forma autónoma y multitarea (Medina Velandia, 2012).

## 6. 9 – Cronograma

<b>Actividad / Mes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
Revisión bibliográfica: Análisis y actualización de marcos teóricos.	X							
Revisión y actualización Programa del curso	X							
Diseño de actividades de enseñanza		X						
Diseño de actividades de evaluación			X					
Maquetado - Diseño y disposición de elementos plataforma Moodle				X				
Fase de prueba				X				
Implementación					X			
Evaluación parcial de la propuesta (Semana 2)						X		
Elaboración de informe de seguimiento (Semana 2)						X		
Evaluación final (Semana 4)							X	
Elaboración de informe final (Semana 4)							X	
Presentación de mejoras o actualizaciones								X

## 6. 10 – Evaluación de Proyecto (Rúbrica de evaluación, señalando indicadores)

Dentro de los requerimientos para la elaboración de este trabajo, se estipula la elaboración de una rúbrica para la evaluación de la intervención.

De acuerdo con Peralta y Menzala (2021), el trabajo de evaluación mediante rúbricas consiste en el entrecruzamiento de criterios ponderables tanto en su dimensión cualitativa como cuantitativa.

En relación con el uso de rúbricas en propuestas de aprendizaje mediado por tecnologías, Marcano, Íñigo, y Ramírez (2020) sostienen que la competencia digital, como cualquier adquisición de competencia, debe demostrarse mediante pruebas de desempeño. De este modo, se considera que un estudiante ha alcanzado una competencia cuando emite y aporta las evidencias adecuadas, las cuales pueden visibilizarse en el trazado de rúbricas para la evaluación.

En este sentido, Anijovich y González (2011) sostienen que parte de la relevancia de este tipo de evaluación radica en que permite, además de enriquecer los aprendizajes de los estudiantes, reconocer oportunidades de mejora en la práctica docente. En el marco del actual proyecto de intervención, también permitiría identificar y mejorar el diseño de aulas virtuales tanto en sus dimensiones técnicas como pedagógicas. De acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2017) evaluar a partir de rúbricas permite visibilizar otros criterios importantes para el aprendizaje, como pueden ser la disposición para el trabajo colaborativo, la resolución de problemas o la capacidad de sentar posiciones responsables frente a la lectura y el trabajo en el aula.

Para la elaboración de la rúbrica de evaluación se tomaron determinadas decisiones teóricas y metodológicas que serán descriptas en el presente apartado en los incisos 6.10.1 y 6.10.2. En el primero, se describirán aquellos supuestos metodológicos considerados al momento de diseñar los espacios de evaluación de la formación propuesta en este trabajo. En el segundo, se describirán aquellos criterios que sirvieron de base para la elaboración de las rúbricas de evaluación del proyecto.

Como parte del diseño de esta intervención formativa en escritura académica para profesionales de Ciencias de la Salud en proceso de formación docente de posgrado, se elaboraron dos rúbricas que, si bien están bien diferenciadas, al integrarse dan lugar a una sola herramienta. Una rúbrica es de carácter general y la otra se centra en el desarrollo y funcionamiento de cada unidad o módulo.

En la rúbrica de evaluación general lo que se buscó ponderar fueron aspectos relativos al diseño y la planificación de la propuesta, a su ejecución técnica, a la presencia de canales de comunicación e intercambio entre estudiantes y docentes y al nivel de dominio del tema de los estudiantes al finalizar las unidades. Finalmente, se evaluará la eficacia y la solidez de la evaluación final propuesta.

En la rúbrica de evaluación por unidad temática lo que se buscó ponderar fue el tipo de evaluación, la presentación y extensión de documentos, la redacción y ortografía, la bibliografía propuesta, la presentación de los alcances y objetivos, la calidad de la propuesta de intervención y la curaduría de contenidos.

6.10.1 - Evaluar en la virtualidad. Algunos conceptos incorporados para el diseño de la intervención.

Una revisión bibliográfica a cargo de Cabero Almenara y Palacios Rodríguez (2021) recupera algunos conceptos relevantes para reflexionar acerca de la práctica docente y la evaluación en contextos virtuales. Los autores acuñan la expresión e-actividades para describir todas aquellas estrategias que tienen lugar en la educación en línea. A continuación se presentarán algunas definiciones teóricas que, reunidas por Cabero Almenara y Palacios Rodríguez (2021), pertenecen a diferentes autores.

Cabrera y Fernández-Ferrer (2020, recuperado por Cabero Almenara y Palacios Rodríguez, 2021) establecen tres conjuntos de estrategias globales para la implementación de la evaluación on-line: aquellas estandarizadas (al modo de cuestionarios o múltiple choice) para la acreditación de contenidos, la resolución de actividades individuales o grupales y la gamificación. Las dos últimas responden a la denominación de metodologías o auténticas, de acuerdo con Medina-Díaz y Verdejo-Carrión (2020, recuperado por Cabero Almenara y Palacios Rodríguez, 2021). En estas se plantean situaciones similares a las de la vida real y se espera que, teniendo al estudiante como centro, sea posible reorientar la enseñanza hacia un objetivo de aprendizaje situado (Silva, 2017, recuperado por Cabero Almenara y Palacios Rodríguez, 2021).

Por su parte, Maina (2020, recuperado por Cabero Almenara y Palacios Rodríguez, 2021) define al menos cinco tipos de e-actividades que pueden integrar los conocimientos enseñados en la virtualidad, estas son:

1. Actividades de análisis y síntesis.

2. Actividades de investigación o resolución de problemas.
3. Actividades de interacción y comunicación.
4. Actividades de construcción colaborativa de conocimiento.
5. Actividades de reflexión (página 182).

En cuanto al diseño de actividades, Cabero (2013, recuperado por Cabero Almenara y Palacios Rodríguez, 2021, página 177) establece que el docente debe seguir determinados lineamientos que son fundamentales para el trabajo en línea:

1. Variabilidad: Deberán incluir una variedad de tipologías de e-actividades a realizar por los estudiantes con el fin de mejorar la adquisición y evaluación de distintos tipos de competencias. Para esto, será necesario no sólo movilizar diferentes recursos, sino también diferentes lenguajes que favorezcan su utilización en diversos contextos de aprendizaje.

2. De la Facilidad a la Dificultad: Nivel progresivo de dificultad progresivo de las actividades.

3. Racionalidad del tiempo: Claridad en los plazos estipulados por el docente, para que los estudiantes puedan, también, administrar los tiempos implicados en las actividades formativas.

4. Alternancia entre actividades grupales e individuales: El objetivo también es que los estudiantes fortalezcan sus habilidades sociales y emocionales.

5. Claridad en las consignas para la resolución de la tarea.

6. Establecimiento de contrato didáctico: Proporcionar estándares claros y las expectativas que el docente tiene con respecto a la realización de los diferentes trabajos.

6.10.2 - Evaluar proyectos de educación virtual. Aproximaciones teóricas para el diseño de la rúbrica.

De acuerdo con Vaca (2011) la forma en que se aborda la evaluación del impacto de las tecnologías en la educación depende de la visión que cada docente e institución tengan respecto de la relación entre educación y tecnología.

En el caso de la presente intervención, de lo que se trató fue de elaborar actividades orientadas a mejorar las habilidades cognitivas de estilo estratégico y no sólo fácticas (conocimiento de hechos, conceptos, terminología).

En este sentido, la tecnología se plantea como una herramienta soporte para brindar el espacio para que los roles de alumno y docente puedan cumplirse y el contenido pueda construirse colaborativamente, dejando claro que no se aprenderá del computador sino con él. (Vaca, 2011, página 44).

## 7 - Aportes y contribuciones de la Intervención.

De acuerdo con la revisión de la literatura y del estado del arte es posible afirmar no sólo que este tema representa un interés en el debate universitario, sino que hay varias experiencias que, con mayor o menor éxito, han intentado diseñar e implementar diversas estrategias. En este sentido, es de resaltar las diferentes propuestas que existen tanto en Argentina, en general, como en la UFLO, en particular. Todas ellas han demostrado diversos posicionamientos teóricos y metodológicos y han arrojado, a su vez, diversos resultados.

De modo que la realización del presente TFI aporta nuevos aspectos o nuevos enfoques al desarrollo del tema, pero lo hace desde una intertextualidad consciente del recorrido que ya han realizado instituciones, docentes y estudiantes con respecto al fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura en la educación superior.

La intervención que se presenta en este TFI intenta ofrecer numerosos aportes y contribuciones significativas tanto a nivel individual como institucional.

En términos individuales, podría ser una oportunidad para mejorar habilidades de comunicación escrita en la medida en que invita a los cursantes a desarrollar habilidades avanzadas de redacción de documentos científicos, artículos de investigación, informes técnicos y otros tipos de escritos académicos con un alto grado de claridad y precisión.

El trabajo con géneros discursivos requiere de reflexión y de síntesis de información, ya que requiere de movimientos entre diferentes propuestas textuales, permitiendo el trabajo con múltiples fuentes, en múltiples formatos y para múltiples audiencias. Todo esto, a su vez, podría impactar positivamente en la capacidad de publicación de cada cursante. Por último, el trabajo sobre habilidades de escritura académica puede ser un factor clave en el desarrollo de la carrera docente, facilitando la obtención de becas, subsidios y otros tipos de reconocimiento académico.

En términos institucionales, esta formación intenta ser un aporte para que los docentes cuenten con mejores habilidades de escritura académica, las cuales podrían replicarse en sus estrategias de enseñanza, elevando el nivel general de las habilidades de comunicación y pensamiento crítico dentro de la institución.

Finalmente, la presente intervención podría aportar al fomento de la cultura de investigación. La formación en prácticas de lectura y escritura académica puede incentivar a los profesionales a participar más activamente en diversas instancias de investigación, contribuyendo a una cultura institucional centrada en la innovación y el desarrollo científico.

## 8 - Limitaciones de la Intervención

Tal y como se mencionara en el capítulo 7, varias pueden ser las limitaciones al momento de diseñar una intervención como la que se diseñó para este TFI.

Para el desarrollo del presente apartado las limitaciones serán agrupadas y descritas en dos grupos: las *limitaciones de origen* (que tienen que ver con las perspectivas de quien diseña) y las *limitaciones en destino*. Se emplea esta metáfora cartográfica para dar cuenta de todas aquellas posibles limitaciones que pueden encontrarse una vez que el diseño entra en contacto con el grupo receptor de la misma y que se encuentra, a su vez, situado en una realidad y una cultura institucional determinada.

En relación con las limitaciones de origen, al menos en un principio, es posible identificar los siguientes frentes: Por un lado, la falta de acceso a recursos adecuados, como materiales de formación, tutorías personalizadas, o herramientas tecnológicas, podría derivar en dificultades para la intervención. Por otro lado, es necesario considerar también que las diferencias disciplinares podrían ser un desafío: si bien hay consenso alrededor de que las prácticas de lectura y escritura en la universidad demandan ciertas competencias generales, éstas prácticas pueden variar significativamente entre diferentes disciplinas, incluso dentro de las ciencias de la salud, lo que podría derivar en la extensión de los tiempos para adecuar materiales. Por último, el diseño e implementación de métodos efectivos para evaluar el progreso de los participantes puede ser complejo al intentar incluir en las ponderaciones las características diferenciales de las disciplinas, aún cuando todas estén agrupadas en la denominación de ciencias de la salud.

En relación con las limitaciones de destino fue posible identificar las siguientes. Por un lado, los profesionales de la salud pueden tener diferentes niveles de alfabetización académica, lo que podría entorpecer el alcance de un programa para abordar un objeto tan complejo como lo son las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Por otro lado, y tal y como se mencionara en el marco teórico, es necesario tener presente que existe la

posibilidad de que, en algunos casos, los cursantes puedan mostrarse resistentes a la reflexión crítica (y autocrítica) y a la revisión de sus prácticas para implementar otras estrategias de enseñanza que incluyan la lectura y la escritura con sentido epistémico. En este sentido, podría incluso suceder que quienes cursan la especialización no vean la escritura académica como una prioridad, especialmente si su enfoque principal es la práctica clínica en lugar de la investigación o la docencia. También se mencionó anteriormente que las cuestiones de agenda son un factor determinante en el cursado, ya que quienes cursan usualmente dedican gran parte de su tiempo a la actividad asistencial.

Finalmente, y en términos de contexto, la falta de apoyo institucional, como financiamiento, o falta de políticas que fomenten la formación continua podría limitar la implementación efectiva del proyecto.

## 9 - Síntesis y Conclusiones

De acuerdo con el planteamiento de los objetivos del presente proyecto de intervención, se procedió al diseño de una intervención educativa de modalidad a distancia para fortalecer las prácticas de lectura y escritura disciplinar en la formación docente de profesores universitarios de ciencias de la salud.

En un primer momento, se realizó una actividad de tipo diagnóstico que consistió en conocer las características de la institución y de la carrera de la especialización a partir de una entrevista a dos informantes clave. Estos informantes contaban con experiencia docente (y asistencial) dentro de la institución, a la vez que tenían a cargo la coordinación y la dirección de la carrera.

Una vez finalizada la fase del diagnóstico, se procedió a la elaboración de un programa formativo que incluyese como temática las prácticas académicas de lectura y escritura y que pueda llevarse a cabo a partir de una plataforma virtual. Esta elección en el diseño tuvo lugar para que los docentes tengan acceso a herramientas introductorias que puedan ser útiles para ampliar sus estrategias de enseñanza a partir de la aplicación de prácticas de lectura y escritura disciplinar en el contexto de las ciencias de la salud.

La formación fue diseñada en módulos temáticos específicos ya que la plataforma Moodle permite incluir evaluaciones, materiales y foros dentro de cada uno, de manera que se permitiera a los participantes avanzar desde conceptos más básicos hasta aplicaciones más complejas de las prácticas académicas de lectura y escritura.

La estructuración del programa en módulos temáticos podría facilitar un tipo de aprendizaje progresivo y en contexto, garantizando así que los docentes puedan iniciarse tanto en conocimientos teóricos como en habilidades prácticas aplicables a su campo disciplinar.

Tal y como se mencionara anteriormente, la elección de la plataforma Moodle puede considerarse conveniente en la medida en que ofrece flexibilidad de horarios para el cursado y herramientas colaborativas para favorecer el trabajo colaborativo, la revisión conjunta, la interacción y el aprendizaje activo entre los participantes. Todo esto indispensable para pensar la formación de profesionales en ejercicio cuyo tiempo de cursado esté fuertemente determinado por el tiempo que dedican a la práctica asistencial.

Si bien es claro que este tipo de proyectos deben someterse a una evaluación permanente para determinar tanto su eficacia como sus oportunidades de mejora, en términos de un TFI es posible que esta intervención pueda proporcionar las bases para futuras intervenciones, con adecuaciones disciplinares más específicas, pero conservando una matriz didáctica que busque integrar prácticas de lectura y escritura con sentido epistémico en la enseñanza universitaria de las ciencias de la salud.

Otro punto a destacar dentro del proceso y que consistente con lo descrito en los apartados 5.4 y 5.5 del marco teórico de este trabajo es el referido a la necesidad de adaptar tanto el contenido como los recursos a las complejidades propias de la educación superior (de posgrado) dentro del campo de las ciencias de la salud.

Así como también se describe en el apartado 5.1 del marco teórico, las prácticas de lectura y escritura académicas son transversales a toda la formación. Esto es, dentro de la literatura existente sobre el tema, queda claro que los programas *ad hoc* o remediales usualmente no son suficientes para que en las aulas se pueda aprovechar todo el potencial metacognitivo que ofrece el diseñar actividades que incluyan la lectura y la escritura con sentido epistémico.

En general, se remarca que tanto los programas *ad hoc* o remediales tienden a focalizarse en problemas inmediatos (sobre todo vinculados a gramática y sintaxis) dejando de lado enfoques metacognitivos que puedan ir más allá de la corrección de errores y se

centren en el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje a partir del aprendizaje de destrezas textuales.

Estos programas suelen ser externos al currículo principal y no están integrados en las actividades diarias del aula lo cual no permite trabajos colectivos de revisión o planificación de textos en el marco de las asignaturas que se enseñan. Otro punto sobre el que es necesario reflexionar es cuán efectivos pueden ser estos programas externos si, dentro de cada asignatura, se sigue recurriendo a la memorización sin procesos de reflexión sobre lo escrito.

Finalmente, se destaca la importancia de que los docentes estén formados en la diversidad de prácticas de lectura y escritura con sentido epistémico para favorecer las actividades metacognitivas dentro de sus clases, incluyendo evaluaciones que incluyan portafolios, revisión de pares y autoevaluación de los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, el perfil de los estudiantes a quienes iba dirigida la formación también representó un desafío por dos cuestiones.

El primero de ellos es que estos estudiantes, al ser profesionales, ya contaban con experiencias de lectura y escritura: una gran cantidad de cursantes de la especialización ya han publicado artículos de investigación o tienen experiencia con la elaboración de trabajos tanto en el grado como en el posgrado. Esto, lejos de ser una ventaja, representaba un desafío para invitarlos a deconstruir ciertos mecanismos de producción textual que se repiten tanto en el campo académico como científico.

Lo más difícil dentro de la planificación ha sido pensar contenidos o actividades que los ayuden a correrse de aquella perspectiva que indica que se aprende a escribir de una vez y para siempre, que leer o escribir puede ser una práctica perfectamente individual si se tiene la formación adecuada o que existe una sola manera de escribir en determinadas disciplinas.

El segundo desafío ha sido desandar el concepto de que si algo es enseñado de determinada manera, por determinado tiempo, es porque es eficaz, funciona, y no necesita revisiones.

Correr de la escena las propias biografías escolares (en los términos de Alliaud, 2002) resultaba fundamental para diseñar un tipo de formación que sea una invitación a revisar esas otras modalidades de lectura y escritura que podrían ser de gran valor para la formación profesional.

## 10 - Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017) La evaluación como oportunidad. Buenos Aires. Paidós
- Anijovich, R. y González, C. (2011). Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique.
- Area Moreira, M. (2000) Problemas y retos educativos ante las tecnologías digitales en la sociedad de la información, Quaderns Digital 28.  
[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=284](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=284) 12/12/2011
- Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal, México, Siglo XXI, 1982.
- Bazerman, C. Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). Reference Guide to Writing across the Curriculum. West Lafayette: Parlor Press
- Bernaza Rodríguez, G. J., de la Paz Martínez, E., del Valle García, M., & Borges Oquendo, L. D. L. C. (2017). La esencia pedagógica del posgrado para la formación de profesionales de la salud: una mirada teórica, crítica e innovadora. Educación Médica Superior, 31(4), 1-15.
- Biesta, G. J., & van Braak, M. (2023). Beyond the medical model: thinking differently about medical education and medical education research. In *Helping a Field See Itself* (pp. 9-16). CRC Press.
- Brown, Tim, and Barry Katz. "Change by design." Journal of product innovation management 28.3 (2011): 381-383.
- Cabero Almenara, J., & Palacios Rodríguez, A. D. P. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. La evaluación de la educación virtual: las e-actividades, 24 (2), 169-188.

- Carlino, P. (2002). Ayudar a leer en los primeros años de Universidad o de cómo convertir una asignatura en “materia de cabecera”. Educación en Ciencias (UNSAM).
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 409-420
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Casablancas, S. (2014). De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(9), 106–109. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/9926>
- Cassany, D (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. En: CONGRESO NACIONAL CÁTEDRA UNESCO PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA, 1 (pp. 24-26). Universidad de Concepción, Chile. Disponible en: <<http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>>.
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Memorialia* 5, 2: 69-82.
- Cassany, Daniel (1991). *Describir el escribir*, Barcelona: Paidós.
- Castañeda Quintero, L. J., & Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). *La práctica educativa nella Società dell'informazione: L'innovazione attraverso la ricerca*.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 6, 1; 1-35.
- Coll, C. (2000). *Constructivismo e intervención educativa*. Barbera, Elena (2000). El constructivismo en la práctica. Caracas: Laboratorio educativo, 157p, 11-32.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (s/f. Consultado el 12 de mayo de 2024). Evaluaciones externas. <https://www.coneau.gob.ar/coneau/publicaciones/evaluaciones-externas/>

- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (s/f. Consultado el 30 de mayo de 2024). Archivos. <https://www.coneau.gob.ar/archivos/1263.pdf>
- Conde, M. (2021) Escape Room en el aula. Ludorama, World of Gamers, 3. 106-110.
- de Campos, S. Á. (2018). La acreditación de las carreras de medicina: un estudio de casos. La universidad argentina en discusión: Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-Estado, 221.
- Escobar, M., Garbarini, M., & D'Amato, S. L. (2019). Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PROFLE): Instituto de Estudios Iniciales, Universidad Nacional Arturo Jauretche, República Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES*, (19), 64-77.
- Escolar, C (28 de julio de 2010) Institución, Implicación, Intervención. Revisando y revisitando las categorías del Análisis Institucional. Acciones e Investigaciones Sociales. Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires.
- Espinoza, A. M. y Casamajor, A. (2018) Leer para aprender Ciencias Naturales: un escenario poblado de imágenes, creencias y ocurrencias. Espacios en Blanco. Revista de Educación, Núm. 28, pp. 107-129
- Favole, S.L. (2020). Análisis de competencias de escritura tendientes a la alfabetización académica que promueven profesores de institutos de nivel superior [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].
- Fernández, L. (1994) Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós
- Gómez, J. C. (2015). Residencias Médicas y Carreras de Especialización: tensiones y desafíos vigentes en la evaluación de la formación de especialistas en Ciencias de la Salud. Debate Universitario, 3(6), 33-47.
- Gomez, J. (2019). Sociología y Salud: una investigación sobre la enseñanza de la sociología en carreras universitarias de ciencias de la salud. XIII Jornadas de

Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires,  
Buenos Aires.

- Gómez, M., Roses, S., y Farias, P. (2011). El uso académico de las redes sociales en universitarios, *Comunicar*, 38 (19), 131-138.
- Hamui Sutton, A. (2016). Tensiones y reconfiguraciones de la práctica docente ante el cambio curricular en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Investigación en educación médica*, 5(20), 215-219.
- IDEO. (2011). Human-Centered Design Toolkit: An Open-Source Toolkit To Inspire New Solutions in the Developing World. Palo Alto: IDEO
- Internet y criticidad. En: CONGRESO NACIONAL CÁTEDRA UNESCO PARA
- Kelly, T.; Kelly, D.M. (2013). *Creative Confidence: Unleashing the Creative Potential Within Us All*. Palo Alto: Crown Business.
- Krashen, S. (1984), *Writing: Research, Theory and Applications*, Oxford, Pergamon.
- Leifer, L. (1998). *Design Team Performance: Metrics and the Impact of Technology*. Evaluating Corporate Training: Models and Issues. In Brown, S.M. & Seidner, C.J. (Ed.). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Lerner, D., Aisenberg, B. y Espinoza, A. (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. Anuario de Investigaciones del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA).
- Lespiau, S. (2015). Enseñar y aprender en entornos virtuales. Propuesta de capacitación para capacitadores (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/178>
- Litwin, E.,(2000) La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa (pp 3-8) Buenos Aires: Colección: Agenda educativa.

- López Cervantes, M. (2010). Enciclopedia de Conocimientos Fundamentales. UNAM SIGLO XXI. México.
- Lorenzo, M. G. (2018) Los contenidos de ciencias naturales en la enseñanza universitaria: especificidad, abstracción y orientación profesional. Aula Universitaria, N.º 19. DOI:<https://doi.org/10.14409/au.v0i19>
- Loureau, R (2006) El Análisis Institucional. Biblioteca Virtual Universal
- Luzuriaga-Torres, S., Reascos-Vallejo, N., & Mena-Clerque, S. (2022). Plataforma moodle aplicada en el proceso de interaprendizaje en la carrera de medicina. CIENCIAMATRIA, 8(4), 359-382. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i4.856>
- Mainou, S., Bardelli, N., Fuentes, R., Hoffmann, F. y Touriño, C. (2019). PLEO : prácticas de lectura, escritura y oralidad. Buenos Aires: UFLO Universidad.
- Marcano, B., Íñigo, V., & Ramírez, J. M. S. (2020). Validación de rúbrica para evaluación de e-actividades diseñadas para el logro de competencias digitales docentes. Apuntes Universitarios, 10(2), 115-129.
- Marciniak, R. (2017). Propuesta metodológica para el diseño del proyecto de curso virtual: aplicación piloto. Apertura (Guadalajara, Jal.), 9(2), 74-95.
- Medina Velandia, L. (2012). Tecnologías emergentes al servicio de la educación. Aprender y educar con las tecnologías del Siglo XXI. 35-47.
- Mezzadri, J. J., Tauro, N., Goland, J., & Socolovsky, M. (2020). Residencia médica: el camino hacia la confección de un marco de referencia en Neurocirugía. Revista Argentina de Neurocirugía, 34(01), 1-5.
- Moyano, E. I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 34, 235-267.
- Moyano, E. I., & Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. Revista

- Grafía-Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Colombia, 13(1), 33-59.
- Navarro, F. (2013). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En: Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad (pp. 13 – 25). Buenos Aires: UNQui.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: cinco funciones de la escritura en educación superior. En Alves, M. y Lensen Bortoluzzi, V. (eds.) *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (13-49). Santa Maria: Editora Fi.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L., Moritz, M. E. W., Narváez Cardona, E., & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista signos*, 49, 78-99.
- Navarro, F., Gajardo, F. U., Falcón, P. L., & Insúa, E. S. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior. *Ibérica*, (38), 75-98.
- Peralta, C. C. M., & Menzala, E. O. (2021). Rúbrica como instrumento de evaluación en educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 2.
- Puac, M. M. E. (2014). La intervención educativa: definiciones, enfoques y ámbitos de aplicación. *Sinergia*, 36(01), 34-38.  
<http://www.jgarciachampo.com.mx/wp-content/uploads/2018/08/sinergia-compressed.pdf#page=36>
- Rossi, N. D. L. Á (2022). Aspectos bioéticos en trabajos de investigación de carreras de especialización médica (Tesis de maestría en Bioética - Universidad Nacional de Rosario).
- Salvatierra, R. (2023). La cultura lectora en estudiantes de 6to año del nivel secundario y su influencia en el desarrollo de habilidades de lecto-

comprensión requeridas para el ingreso a estudios superiores [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].

Secretaría de Políticas Universitarias (s/f. Consultado el 20 de junio de 2024). Guía de carreras. [https://guiadecarreras.siu.edu.ar/carreras\\_de\\_posgrado.php](https://guiadecarreras.siu.edu.ar/carreras_de_posgrado.php)

Springer, L.; Donovan, S. & AL. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69, 1; 21-51

Storni, A. (2021). El Design Thinking como método de enseñanza. *Actas de Diseño*, (36).

Tarasow, F. (2010). ¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo? En: *Diseño de Intervenciones Educativas en Línea, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías*. PENT. Flacso Argentina. Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-linea-continuidad-comienzo>

Tomlinson, C (2005) *Estrategias para Trabajar con la Diversidad en el Aula*. Editorial Paidós.

Triviño, X., Sirhan, M., Moore, P., & Reyes, C. (2009). Formación en educación de los docentes clínicos de medicina. *Revista médica de Chile*, 137(11), 1516-1522.

Vaca, A. M. (2011). Criterios para evaluar proyectos educativos de aula que incluyen al computador. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 36-54.

Van Dijk, T. A. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de investigación lingüística*, 13, 167-215.

Waigandt, D. M., Castagno, F., Lizarriturri, S. G., Giammarini, G. L., Moyano, E. I., & del Carmen Novo, M. (2021). Writing Centers and Programs. *The Writing Center Journal*, 38(3), 89-116.

## 10.1 - Bibliografía

Díaz, H. A. A., Sandoval, N. B., & Olave, G. (2023). La lectura y la escritura en la formación profesional de médicos: enfoque por géneros discursivos. *Revista Salud Uis*, 55(1), 27.

Juárez, R. P. (2008). Escritura científica en ciencias de la salud. *Rev. Ateneo Argent. Odontol*, 40-45.

Lenis, P. M. C., Hernández, K. A. A., Arias, A. A., & Becerra, J. M. (2020). Apoyar la escritura del proyecto de tesis en salud. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 39-58.

Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. *Psicología del aprendizaje universitario*, 106-109.

Mendoza, M. (n.d.). Charles Bazerman: “los textos que decidamos leer y escribir van a determinar cómo interpretamos el mundo.” Recuperado de <https://unciencia.unc.edu.ar/comunicacion/charles-bazerman-los-textos-que-decidamos-leer-y-escribir-van-a-determinar-como-interpretamos-el-mundo/>

Navarro, F., Ávila, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e15, 1-13.

<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>

## 11. Anexos

### 11.1 - Entrevista con la institución - Diagnóstico - Realizada vía Teams

#### **Link a la entrevista.**

#### ***Fioramonti, Mauro***

-Perfecto, estamos con la doctora S1

#### ***Fioramonti, Mauro***

-Y la doctora S2 ¿están bien los nombres?

**S2**

-Sí.

**S1**

-Sí, aquí.

#### ***Fioramonti, Mauro***

-Bien antes de arrancar con las preguntas de la charla, esta es la parte del consentimiento informado, en donde acá les informo que esta información es confidencial. Es solamente para los fines de la realización de mi trabajo final de grado de la carrera de educación de la Universidad de Flores. Ustedes ya están más o menos informadas acerca de cuáles son las características del proyecto y eso ya lo hemos conversado. Nada de lo que aparezca en esta conversación va a ser publicado, ni los nombres de ustedes ni la institución.

#### ***Fioramonti, Mauro:***

-Y ustedes están completamente libres de decirme o comunicarme si no quieren seguir participando, si algo les incomoda y quieren terminar, no hay ningún problema.

#### ***Fioramonti, Mauro:***

-Y por último, el último punto es que ustedes no recibieron ningún rédito económico de mi parte para participar de esta entrevista, entonces yo voy a arrancar la con la primera pregunta, si les parece

**S1**

-Sí.

**S2**

-Sí, de acuerdo

**S1**

-Sí.

**Fioramonti, Mauro**

-¿Perfecto, esto es en relación a estos estudiantes que ingresan a cursar la especialización cuando ingresan, manifiestan algún interés en fortalecer algún área en particular de su práctica, de su práctica docente o profesional?

**S1**

-No.

**Fioramonti, Mauro**

-No.

**S2**

-No lo manifiestan explícitamente, no.

**Fioramonti, Mauro**

-Bien, y estos docentes ¿manifiestan cuáles son las prácticas más frecuentes para evaluar? ¿observaron en estos cursantes que ingresaron a alguna práctica de evaluación que pueda ser novedosa o relevante para recuperar?

**S2**

-¿Que los cursantes estén implementando en su práctica docente? Los que trabajan en la institución, que son parte de la institución, en general, manejan dos estrategias, dos instrumentos que son los más comunes: uno es el examen oral y otro es el Multiple Choice. Opción Múltiple. Esos son los dos más utilizados.

**S2**

-A veces también se trabaja con estrategias escritas a desarrollar, pero no se utilizan tanto...

**Fioramonti, Mauro**

-Bien.

**S2**

-Pero esas son las que más utilizamos dentro de la institución, digo, dentro de la institución porque no tenemos información con respecto a los cursantes y sus propias prácticas evaluativas.

**Fioramonti, Mauro**

-Ah, bien.

**S2**

-O sea, yo estoy hablando desde aquellos que se desempeñan en la institución.

**S1**

-No, no, no hablan de su experiencia en las intervenciones que hacen los alumnos.

**Fioramonti, Mauro**

-Bien, no lo traen en la clase entonces.

**S1**

-No.

**S2**

-No, [pero] hay una asignatura que es evaluación educativa. Con una licenciada que se desempeña en la institución.

**S2**

-Recuerdo que a mí, como estudiante de la carrera, se me preguntó en la primera clase qué estrategias utilizaba...Y se trabajaba durante la asignatura sobre estrategias de evaluación diagnóstica formativa, sumativa, etcétera.

**Fioramonti, Mauro**

-Bien.

**S2**

-Y realmente esta asignatura es altamente valorada porque uno entra a esa asignatura pensando en que hay una sola forma de evaluar o dos formas de evaluar y realmente se

abre un abanico extenso que a mí, por lo menos, me ayudó. Pero sí, eso lo da la carrera, lo ofrece la carrera.

**S1**

-Sí, pero no es que hay intervención [de los estudiantes] antes, sino que es al revés....

**Fioramonti, Mauro**

-Claro, no, no lo llevan ellos.

**S2**

-No.

**Fioramonti, Mauro**

-Bien.

**Fioramonti, Mauro**

-Estos docentes o estos cursantes de la especialización ¿cuáles son los desafíos más importantes que manifiestan tener, si es que lo hacen, al momento de dar clases? ¿Hay algunos de estos desafíos que estén vinculados con leer y escribir?

**S1**

-Los alumnos que hacen la carrera no hablan de las clases y cómo dan las clases. No se habla de desafíos, no se habla de lectura y escritura en la asignatura.

**S2**

-Desde la parte disciplinar, no lo creo. [Quienes cursan la especialización] Es gente que está sólida y por eso da clases en esa materia. Supongamos, no sé, cardiología.

Durante la asignatura, que es teorías del aprendizaje que algunos sí se sorprenden porque bueno, comienzan a ver que algunas estrategias que utilizaban ellos de manera intuitiva...

**Fioramonti, Mauro**

-Bien, interesante eso, sí.

**S2**

-Se dan cuenta... Le ponen un nombre y apellido ahí mismo. No sé... constructivistas [ejemplifica]

***Fioramonti, Mauro***

-Bien.

**S2**

-Eso sí lo vi en el campus.

**S2**

-Lo experimenté también yo, como como exestudiante, pero son estrategias que nosotros a veces utilizamos de manera intuitiva, porque, bueno, fue de la manera en que a nosotros también nos enseñaron Y luego vemos que tienen los de la teoría social de [Albert] Bandura o [David] Ausubel, etcétera.

***Fioramonti, Mauro***

-¿Existe algún dispositivo de formación docente que aborda el trabajo con lectura y escritura para la enseñanza en el grado?

***Fioramonti, Mauro***

-Que recuerden o que puedan describir.

**S2**

-No, que yo recuerde, no sé.

**S2**

-La doctora Cusumano...

**S1**

-No.

**S2**

-No...

***Fioramonti, Mauro***

-Ajá.

**S2**

-Desde pedagogía se hicieron cursos de rúbricas y listas de cotejo de aprendizaje basado en problemas, de examen Multiple Choice.

**S2**

-Esos son los 3 que se hicieron desde el departamento de Pedagogía.

**Fioramonti, Mauro**

-Bien una aclaración.

**Fioramonti, Mauro**

-Cuando decimos pedagogía nos referimos al área de pedagogía de la Institución.

**Fioramonti, Mauro**

-¿Qué pasa con estos docentes, los de la especialización al momento de escribir?

¿reconocen situaciones más problemáticas que otras?

**Fioramonti, Mauro**

-O de leer también no solamente escribir, puede ser leer también.

**S2**

-Eh, a ver, de vuelta. Me remitiría a mí como exestudiante, ¿no?

**S2**

-Eh... Sin duda hay una dificultad para escribir en un lenguaje académico dentro del campo de la educación.

**S2**

-Eh, pero es una dificultad que se va solventando con la práctica y con las asignaturas, o sea, son aproximadamente a ver, a ver, son 3 cuatrimestres,,,

**S2**

-Y esa habilidad se va adquiriendo hasta llegar al trabajo final que ahí se pone realmente, digamos, toda esa habilidad en en juego en el trabajo final integrador.

**S2**

-No lo manifiestan explícitamente “tengo dificultades para redactar” o “me cuesta entender”

**S1**

-Todo se toca... Se toca el tema de la escritura académica, se toca el tema de cómo escribir una artículo con en cuántas partes se separa, que es un trabajo de investigación

que no es un trabajo de investigación, que es una puesta al día de un tema. Se tocan todos esos temas, se tocan y se conversan.

**S1**

-Por qué no se escribe en primera persona un artículo científico... Todas esas cosas se tocan como parte de la carrera, pero se tocan desde el docente hacia el alumno... No a la inversa.

**Fioramonti, Mauro**

-Bien, bien.

**S1**

-Sí, Claro.

**Fioramonti, Mauro**

-Bien.

**S2**

-Que yo creo que el alumno no demanda, porque también es un neófito en el tema, o sea, partimos de un estudiante que algunos de ellos ya son docentes, pero que lo hacen desde una docencia muy intuitiva. Entonces, lo que adquieren en la carrera es ese encuadre metodológico que son estrategias con una base teórica... Pero ellos casi que hasta ni tienen manera de articular, de manifestar, esas dificultades...

**Fioramonti, Mauro**

-Bien.

**S1**

-Por otro lado, en la institución hay docentes muy formados desde el punto de vista académico. A lo mejor no están formados en docencia, porque no les interesa tampoco, pero escriben muy bien desde el punto de vista científico.

**S1**

-Su literacidad académica es absoluta y publican en grandes revistas del mundo.

**S2**

-Sí, sí.

***Fioramonti, Mauro***

-La última pregunta, como para cerrar, digamos esta entrevista. ¿Qué consideran que es lo más importante que se llama los docentes de la formación docente de la carrera? Si tuviesen que pensar en cuál es la herramienta más importante que se llevan...

**S2**

-Yo creo que es la reflexión sobre su propia práctica docente, es reflexionar sobre su propio quehacer. Que no es hacerlo de una manera casi intuitiva y reflexiva, sino darle un marco reflexivo, pero desde un punto de vista teórico. O sea, si quiero enseñar esto: ¿Qué caja de herramientas tengo para llegar a esa enseñanza? O si quiero evaluar tal habilidad, concepto o competencia ¿Qué herramientas tengo para evaluar lo que quiero? Evaluar es pensar también, nuestro propio quehacer docente, para qué somos docentes, con qué fin, qué tipo de docencia queremos hacer, cuáles son los mejores modos de hacer esa docencia. O sea, es repensarnos y potenciar nuestra actividad docente.

***Fioramonti, Mauro***

-Bien.

**S1**

-Creo que una de las cosas que más se llevan es la lo que respecta a evaluación. Porque intuitivamente la enseñanza surge y es buena, pero la evaluación es donde en general más fallan en la parte docente y creo que la carrera les da muchas [herramientas] de evaluación para modificar la forma en que evalúan. Sí, creo que es una de las cosas que más se llevan, además de todo lo que comentó S2, creo que se llevan muchas [herramientas] para evaluación que antes no tenían... Es decir, se critica el múltiple choice con argumento y se piensa en evaluar de otra forma. Si después lo hacen o no, no lo sé, porque no hay, no tengo, seguimiento sobre eso.

***Fioramonti, Mauro***

-Claro.

**S1**

-Lo que más se modifica en la forma de pensar, es la evaluación. Cuando uno empieza a incluir la evaluación como parte del aprendizaje que es lo que antes, en un multiple Choice, no existe. Se aprende a redactar mucho mejor las preguntas, y creo que eso se los da la carrera.

***Fioramonti, Mauro***

-Claro.

**S2**

-Y agregó en la planificación también. Se ve un cambio abismal en lo que es planificación docente, en entregar un plan de enseñanza, en entregar un cronograma, en entregar una propuesta educativa, eso se ve muchísimo.

Fioramonti, Mauro

-Se nota mucho quién estuvo y quién no, digamos...

**S2**

-Sí.

**S1**

-Eso en los concursos surge enseguida... El que hizo la carrera, el que no, solo mirando como está el currículum y, por supuesto, como está redactada la propuesta educativa, que es una cosa que se tiene en los concursos.

**S1**

-Pero inmediatamente uno lo empieza a leer y ya dice "hizo la carrera". O sea, que adquieren un montón de habilidades nuevas.

***Fioramonti, Mauro***

-Bien.

**S2**

-Lo describiría como que se les enciende una llama ahí que les abre un panorama nuevo porque muchos dicen "Ay. no sabía que iba a aprender todo esto". O lo ven desde otra perspectiva en su mismo quehacer, o sea, no es solamente redactar mejor

un plan de enseñanza o saber evaluar, o usar una técnica de una una estrategia didáctica, sino que se les enciende realmente una llama en un mundo nuevo...

***Fioramonti, Mauro***

-Bien.

***Fioramonti, Mauro***

-Ajá.

**S1**

-Y es lo que hace que los profesores titulares también comenten que su cuerpo docente mejora, que hay esta sensación de que la cosa viene mejorando a partir de que la carrera existe...

**S2**

-Sí.

***Fioramonti, Mauro***

-Bien, bueno, esas eran todas las preguntas que habíamos pensado para conversar con ustedes hoy, más o menos, para tener un marco para el trabajo. Si tienen algún comentario o tienen alguna pregunta sobre el procedimiento, me la pueden hacer ahora o después se pueden comunicar por cualquier medio, por teléfono o por correo electrónico. Hasta acá, ¿tienen alguna pregunta?

**S1**

-Ya solo comentar que nosotros somos, yo soy medio analfabeta en esto de la literacidad y todo lo que vos hablás y lo cual no me molesta en absoluto porque tengo muy claro que son formaciones totalmente distintas y aprendizajes totalmente distintos.

***Fioramonti, Mauro***

-Sí.

**S1**

-Donde cada uno, lo que tenía que adquirir en función de la carrera que está funcionando. Creo que la carrera ésta ha brindado muchas herramientas a docentes que han tenido muy buena voluntad y que ha dado muy lindas muy lindas actividades

áulicas pero que la parte de falla, que era la evaluación, es lo que más, o sea lo dije, lo que más ha mejorado. Cuando uno aprende a planificar una clase, automáticamente mejora la clase aunque no se descuenta el docente, porque cuando se planifica con determinada forma de encararla, cambia el orden en el cual se van volcando los conceptos. Esto es intuitivo, no hay una teorización alrededor de esto, pero es lo que viene ocurriendo, es lo que viene ocurriendo.

***Fioramonti, Mauro***

-Sí, sin dudas. Yo igual disiento con que usted sea analfabeta, no, porque me parece que es... No solamente trabajar en el posgrado, digo, diseñar, armar... Si hay algo que es clave para la literalidad académica son precisamente los espacios que ustedes ocupan y en los que trabajan y en los que reflexionan porque después ustedes están acá pensando conmigo, usando su tiempo de trabajo... Voy a dejar grabado que la doctora S1 está saliendo de una bronquitis y la doctora S2 está en la clínica, todavía no volvió a su casa.

**S2**

-Yo solamente quería agregar esto, que una de los de los. De las ganancias que da la carrera es la revalorización del estudiante, de ponerlo en el centro.

***Fioramonti, Mauro***

Ah, Claro.

**S2**

-O sea, que nosotros estamos estudiando para potenciar su aprendizaje, de ponerlo en el centro de la escena, de que sea el sujeto activo en una relación contractual con mucho respeto.

***Fioramonti, Mauro***

-Claro.

**S2**

-Eh, pero es cambiar la relación que tenemos con el alumno y eso es algo que brinda la carrera porque venimos de una enseñanza, sobre todo en medicina que es bastante

patriarcal, que es más piramidal, que es asimétrica... Y eso cambia mucho durante la carrera.

***Fioramonti, Mauro***

-Mhm.

***Fioramonti, Mauro***

-Sin dudas.

**S1**

-Yo te voy a pedir, Mauro, que nos des una copia de esto porque me parece que está evaluación de lo que cambió la carrera, es hora de escribirlo, como un informe para pasar a decanato en nuestro lenguaje cortito y al pie, como escribimos nosotros, pero diciendo qué es lo que nosotros hemos adquirido en los docentes formados en la carrera

***Fioramonti, Mauro***

-Bien.

**S1**

-Y también para la gente de Pedagogía, para que ellos también tengan un balance de la carrera que haga que la estimulen un poquito más para que nuestros alumnos crezcan y los años siguientes sigamos teniendo alumnos.

***Fioramonti, Mauro***

-Sí, seguramente pueda enviarles esta grabación y un transcript, que es con el texto escrito con las intervenciones de cada uno.

***Fioramonti, Mauro***

-Bien, bueno, les agradezco mucho, S2, S1, por su tiempo. Voy a cortar la grabación ahora y gracias por su ayuda y por su tiempo.

**S2**

-Gracias. De nada, Mauro.

***Fioramonti, Mauro***

-Gracias.

## 11.2 - Consentimiento informado

A continuación, se transcribe el consentimiento informado. El mismo fue realizado de manera virtual, durante la entrevista, y está disponible en la grabación de la misma.

***Fioramonti, Mauro***

-Perfecto, estamos con la doctora S1 y la doctora S2 ¿están bien los nombres?

**S2**

-Sí.

**S1**

-Sí, aquí.

***Fioramonti, Mauro***

-Bien antes de arrancar con las preguntas de la charla, esta es la parte del consentimiento informado, en donde acá les informo que esta información es confidencial. Es solamente para los fines de la realización de mi trabajo final de grado de la carrera de educación de la Universidad de Flores. Ustedes ya están más o menos informadas acerca de cuáles son las características del proyecto y eso ya lo hemos conversado. Nada de lo que aparezca en esta conversación va a ser publicado, ni los nombres de ustedes ni la institución.

***Fioramonti, Mauro***

-Y ustedes están completamente libres de decirme o comunicarme si no quieren seguir participando, si algo les incomoda y quieren terminar, no hay ningún problema.

***Fioramonti, Mauro***

-Y por último, el último punto es que ustedes no recibieron ningún rédito económico de mi parte para participar de esta entrevista, entonces yo voy a arrancar la con la primera pregunta, si les parece

**S1**

-Sí.

**S2**

-Sí, de acuerdo

**S1**

-Sí.

## 11.3 - Rúbrica de evaluación del proyecto de intervención

### 11.3.1 - [Link](#) - Rúbrica de evaluación

Criterio	Se debe reestructurar nuevamente (1)	Con necesidad de mejora (2)	Con posibilidad de mejora (3)	Desempeño Bueno (4)	Desempeño Excelente (5)
Planificación	No se evidencia un plan claro para la intervención educativa.	El plan de intervención es poco estructurado y no abarca todos los aspectos necesarios.	Se evidencia un plan de intervención bien estructurado y abarca la mayoría de los aspectos necesarios.	El plan de intervención es detallado y abarca todos los aspectos necesarios.	Se evidencia un plan de intervención excepcionalmente detallado y abarca todos los aspectos necesarios para el éxito de la intervención educativa.
Ejecución técnica	Se presentan dificultades en la interfaz para llevar a cabo la intervención educativa.	La ejecución de la intervención educativa es deficiente y no logra alcanzar los objetivos propuestos.	Puede desarrollarse la intervención educativa de manera adecuada, alcanzando la mayoría de los objetivos propuestos.	El desarrollo de la intervención educativa es destacable, logrando alcanzar la mayoría de los objetivos propuestos.	Se desarrolla la intervención educativa de manera excepcional, logrando alcanzar todos los objetivos propuestos.
Canales de comunicación e intercambio entre estudiantes y docentes	No se establece una buena relación con los estudiantes, dificultando el proceso de enseñanza-aprendizaje.	La relación con los estudiantes es poco satisfactoria y no promueve un ambiente de confianza y respeto.	Se establece una relación adecuada con los estudiantes, promoviendo un ambiente de confianza y respeto.	La relación con los estudiantes es muy buena, generando un ambiente favorable para el aprendizaje.	Se establece una relación excepcional con los estudiantes, generando un ambiente positivo y de apoyo en el proceso educativo.
Dominio del tema al finalizar la unidad <b>Unidad 1</b>	La mayoría de los estudiantes tiene dificultades para demostrar un dominio del tema.	El dominio del tema por parte de la mayoría de los estudiantes es limitado.	La mayoría de los estudiantes muestra un buen dominio del tema de intervención educativa, brindando una respuestas adecuadas.	El dominio del tema por parte de la mayoría de los estudiantes es notable, evidenciando una enseñanza de calidad.	La mayoría de los estudiantes demuestra un dominio excepcional del tema de intervención educativa, evidenciando una enseñanza enriquecedora y de alto nivel.
Dominio del tema al finalizar la unidad <b>Unidad 2</b>	La mayoría de los estudiantes tiene dificultades para demostrar un dominio del tema.	El dominio del tema por parte de la mayoría de los estudiantes es limitado.	La mayoría de los estudiantes muestra un buen dominio del tema de intervención educativa, brindando una respuestas adecuadas.	El dominio del tema por parte de la mayoría de los estudiantes es notable, evidenciando una enseñanza de calidad.	La mayoría de los estudiantes demuestra un dominio excepcional del tema de intervención educativa, evidenciando una enseñanza enriquecedora y de alto nivel.
Dominio del tema al finalizar la unidad <b>Unidad 3</b>	La mayoría de los estudiantes tiene dificultades para demostrar un dominio del tema.	El dominio del tema por parte de la mayoría de los estudiantes es limitado.	La mayoría de los estudiantes muestra un buen dominio del tema de intervención educativa, brindando una respuestas adecuadas.	El dominio del tema por parte de la mayoría de los estudiantes es notable, evidenciando una enseñanza de calidad.	La mayoría de los estudiantes demuestra un dominio excepcional del tema de intervención educativa, evidenciando una enseñanza enriquecedora y de alto nivel.
Dominio del tema al finalizar la unidad <b>Unidad 4</b>	La mayoría de los estudiantes tiene dificultades para demostrar un dominio del tema.	El dominio del tema por parte de la mayoría de los estudiantes es limitado.	La mayoría de los estudiantes muestra un buen dominio del tema de intervención educativa, brindando una respuestas adecuadas.	El dominio del tema por parte de la mayoría de los estudiantes es notable, evidenciando una enseñanza de calidad.	La mayoría de los estudiantes demuestra un dominio excepcional del tema de intervención educativa, evidenciando una enseñanza enriquecedora y de alto nivel.
Dominio del tema al finalizar la unidad <b>Unidad 5</b>	La mayoría de los estudiantes tiene dificultades para demostrar un dominio del tema.	El dominio del tema por parte de la mayoría de los estudiantes es limitado.	La mayoría de los estudiantes muestra un buen dominio del tema de intervención educativa, brindando una respuestas adecuadas.	El dominio del tema por parte de la mayoría de los estudiantes es notable, evidenciando una enseñanza de calidad.	La mayoría de los estudiantes demuestra un dominio excepcional del tema de intervención educativa, evidenciando una enseñanza enriquecedora y de alto nivel.
Evaluación General	No se realiza una evaluación efectiva de los resultados de la intervención educativa.	La evaluación de los resultados de la intervención educativa es insuficiente y poco precisa.	Se realiza una evaluación adecuada de los resultados de la intervención educativa, identificando áreas de mejora.	La evaluación de los resultados de la intervención educativa es detallada y precisa, permitiendo identificar áreas de mejora y resultados exitosos.	Se realiza una evaluación excepcional de los resultados de la intervención educativa, identificando claramente las fortalezas y áreas de oportunidad.
Alcance y Objetivos	Se mencionan los resultados finales de cada actividad aunque no son razonablemente alcanzables, por tanto, no permiten recuperarlos como indicadores de la evaluación.	Se mencionan los resultados finales de cada actividad. Son levemente alcanzables y apenas funcionan como indicadores de la evaluación. Su redacción no es del todo clara.	Se mencionan los resultados finales de cada actividad de manera somera. Son medianamente alcanzables. Los objetivos no están claramente definidos dentro del proyecto.	Se mencionan los resultados finales que deberán reflejarse a través de cada actividad. Se presentan algunos objetivos generales y específicos que son completamente alcanzables.	Se mencionan los resultados finales que deberán reflejarse a través de cada actividad. Se presentan objetivos generales y específicos que son completamente alcanzables.
<b>EVALUACIÓN CONTENIDOS DISCIPLINARES</b>					

## 11.4 - Recorrido por la propuesta de Moodle

A continuación, se presentan algunas imágenes para describir las características de cada módulo. Al finalizar este apartado, está disponible un link para acceder a un video demostrativo de cada unidad del curso.

- [> Mensaje de bienvenida y presentaciones](#) [Expandir todo](#)
- [> 1 - La formación en prácticas de lectura y escritura con sentido epistémico: coordenadas para pensar la enseñanza.](#)
- [> 2 - Las cosas del leer ¿qué significa ponerse el sombrero del lector?](#)
- [> 3 - Nunca se escribe solamente...](#)
- [> 4 - Géneros discursivos y una mirada sobre lo eficaz en la textualidad](#)
- [> 5 - La literacidad académica y la ilusión de la inmersión profesional](#)

### - Recorrido Módulo 0

[v](#) **Mensaje de bienvenida y presentaciones** [Colapsar todo](#)

---

 Presentaciones

---

 [Entrevista a Daniel Cassany - Comunidad letrada y prácticas socioculturales](#)

---

 [Liliana Tolchinsky y Javier Rosales Pardo - Leer como estrategia para aprender](#)

- **Recorrido Módulo 1**

✓ **1 - La formación en prácticas de lectura y escritura con sentido epistémico: coordenadas para pensar la enseñanza.**



**Presentación**

El aprendizaje de la lectura y la escritura modifica su carácter y sus alcances a lo largo de los diferentes niveles del sistema educativo, adaptándose a las exigencias retóricas de cada etapa. Desde la exploración temprana del lenguaje hasta la especialización académica en la educación superior, cada nivel ofrece oportunidades únicas para desarrollar habilidades lingüísticas.

En este sentido, resulta indispensable que quienes llevan adelante tareas de formación de profesionales reconozcan estas diferencias y diseñen propuestas de enseñanza prácticas pedagógicas efectivas que aborden las necesidades específicas de los estudiantes en cada etapa de su desarrollo educativo. Los aportes de diversas investigaciones realizadas en las últimas décadas en variadas disciplinas como la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática y también en la didáctica de la lectura y escritura han contribuido de manera decisiva a redefinir la idea de alfabetización académica. Para tal fin se toma como ejes de problematización la relación oralidad/escritura y alfabetización/tradición disciplinar.

**Contenidos de esta unidad**

La materialidad de las prácticas situadas de lectura y escritura: análisis y estrategias de intervención desde la enseñanza universitaria. Identidades y pertenencias: leer y escribir desde comunidades científicas. Enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad con sentido epistémico a partir de didácticas específicas.



Charles Bazerman: "Los textos que decidamos leer y escribir van a determinar cómo interpretamos el mundo"



Navarro, F., Ávila, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizando aprendizajes disciplinares en textos escolares.



Actividad - Pizarra colaborativa

- **Recorrido Módulo 2**

## 2 - Las cosas del leer ¿qué significa ponerse el sombrero del lector?



### Presentación

La lectura también puede entenderse como una serie de prácticas que son sensibles a las características de las disciplinas científicas desde donde se generan textos. Esto significa que leer no es un mero accionar decodificador general, sino que implica la interacción de múltiples abordajes con el objeto de entender textos científicos de manera crítica, identificando información relevante, evaluando argumentos y aplicando conceptos a situaciones prácticas.

### Contenidos

Introducción a la Lectura Científica: definición y características. Skimming y scanning para la identificación de estructuras organizativas. Sesgos y limitaciones en la investigación. Evaluación de la validez y fiabilidad de fuentes. Lectura interdisciplinaria: leer desde la diversidad. Tendencias actuales en la Literatura Científica: formas de publicación y acceso abierto. Uso de herramientas digitales para la búsqueda y gestión de información científica.

[¿Cómo leer un artículo científico?](#)

[Mateos, M. \(2009\). Aprender a leer textos académicos Más allá de la lectura reproductiva. Psicología del aprendizaje universitario, 106-109.](#)

[Actividad integradora - Unidades 1 y 2 - Reflexión](#)

[Betancur, L. F. R. \(2020\). Tipo de lectura que prefieren los universitarios de Ciencias de la Salud en Medellín, Colombia. Revista Habanera de Ciencias Médicas, 19\(6\), 1-13.](#)

[Ocultado a los estudiantes](#)

## - Recorrido Módulo 3

### 3 - Nunca se escribe solamente...



#### Presentación


Escribir en Ciencias de la Salud es una manera de hacer visible los modos de pensar en, y desde, las Ciencias de la Salud. Se escribe no sólo para plasmar ideas, avances o discusiones, sino también como un modo de cristalizar todos aquellos procesos cognitivos que tienen lugar en la construcción de conocimientos. Por otra parte, es importante reconocer dentro de las aulas que la escritura también evidencia procesos sociales y culturales que hacen a la participación en comunidades disciplinarias y que cumple un importante rol en la construcción de identidades profesionales. Así, la escritura con sentido epistémico para el aprendizaje de las ciencias de la salud no solo busca transmitir información, sino también fomentar la reflexión crítica y la argumentación fundamentada en evidencia científica para el desarrollo de campos de estudio.


#### Contenidos

Objetivos y audiencia en la escritura. Análisis de la estructura típica de los artículos científicos médicos (introducción, métodos, resultados, discusión, conclusiones). Edición de gramática, sintaxis y estilo. Verificación de la precisión de las citas y referencias. Presentación de Casos Clínicos: Estructura y formato de la presentación de casos clínicos. Desarrollo de argumentos y discusión de diagnósticos diferenciales. Uso de evidencia y literatura científica para respaldar el diagnóstico y el plan de tratamiento. Práctica de Escritura y Retroalimentación: Desarrollo de proyectos de escritura científica médica bajo la supervisión del instructor.

 Juárez, R. P. (2008). Escritura científica en ciencias de la salud. *Rev. Ateneo Argent. Odontol*, 40-45.

 [Cómo escribir en ciencias de la salud - Parte 1](#)

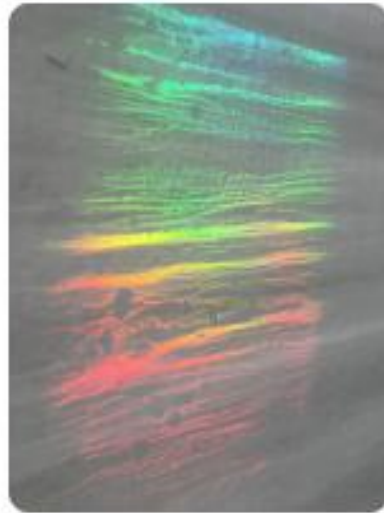
 [Cómo escribir en ciencias de la salud - Parte 2](#)

 [Actividad - Unidad 3](#)

- **Recorrido Módulo 4**



## 4 - Géneros discursivos y una mirada sobre lo eficaz en la textualidad



### Presentación

Los géneros discursivos desempeñan un papel crucial en la didáctica de las ciencias de la salud al proporcionar contextos y modalidades específicas de enunciación, tanto oral como escrita, para la comunicación y construcción colectiva del conocimiento. Tal y como se abordó en unidades anteriores, las prácticas de lectura y escritura siempre están situadas y, a su vez, se materializan en soportes de diversas características: los géneros discursivos. Estos géneros pueden considerarse materialidades orgánicas que dotan de vitalidad lo escrito a la vez que promueven y clausuran posibilidades de interpretación.

### Contenidos

Géneros discursivos: tipos, alcances, estrategias para su implementación en la enseñanza. Artículos Científicos - Informes de Casos Clínicos - Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis - Protocolos de Investigación - Presentaciones de Conferencias - Guías de Práctica Clínica.

### Contenidos

Géneros discursivos: tipos, alcances, estrategias para su implementación en la enseñanza. Artículos Científicos - Informes de Casos Clínicos - Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis - Protocolos de Investigación - Presentaciones de Conferencias - Guías de Práctica Clínica.



Díaz, H. A. A., Sandoval, N. B., & Olave, G. (2023). La lectura y la escritura en la formación profesional de médicos enfoque por géneros discursivos. *Revista Salud UIS*, 55(1), 27.



Actividad -Unidad 4

## - Recorrido Módulo 5

### 5 - La literacidad académica y la ilusión de la inmersión profesional



#### Presentación

Distinguir alfabetización –como quehacer educativo–, de literacidad –como conjunto de prácticas culturales en torno a textos–, exige diferenciar dos tipos de investigaciones necesarias. En este sentido, no están en juego sólo dos conceptos, sino dos categorías de problemas teóricos y dos clases de investigación: la didáctica educativa y la lingüística etnográfica. El concepto de literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarias para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores asociados con las prácticas discursivas correspondientes y las formas de pensamiento que han sido desarrolladas con ellas. Para esta perspectiva, los géneros no son clases de textos, formas que pueden transmitirse verbalmente, sino categorías de acciones retóricas en respuesta a situaciones recurrentes. Enseñarlos, entonces, permite a los alumnos incluirse en situaciones discursivas propias de comunidades de conocimiento especializadas.

#### Contenidos

Análisis, estructura y morfología de textos disciplinares: informes clínicos, artículos de investigación, notas de enfermería o historias clínicas. Modelado de habilidades de lectura. Enfoque en la comprensión crítica. Lectura y corrección entre pares: ventajas y modalidades. La revisión: criterios para un trabajo reflexivo sobre lo escrito. La evaluación disciplinar desde el análisis de textos especializados: visibilizar lo ponderable.



Lenis, P. M. C., Hernández, K. A. A., Arias, A. A., & Becerra, J. M. (2020). Apoyar la escritura del proyecto de tesis en salud. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 39-58.

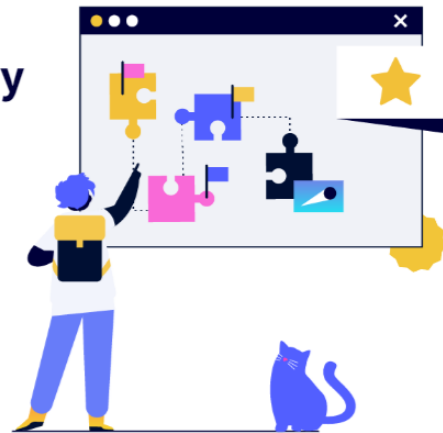
## 11.5 - Recorrido por la actividad final - Unidad 5 - Escape Room

- **Escape Room** - Actividad disponible [aquí](#).

### Escape Room Prácticas de Lectura y Escritura en la Universidad

Edición Ciencias de la Salud

EMPEZAR



## ¡Bienvenidos!

*Llegamos al quinto encuentro de este breve curso introductorio para explorar las características y las modalidades de la lectura y la escritura en las ciencias de la salud...*

*Con este juego, lo que queremos es reforzar algunas de las nociones que revisamos y desafiarlos a reflexionar un poco más a fondo sobre el tema.*

*Algunas de las preguntas corresponden a contenidos trabajados en las unidades. Otras, a estrategias de metaanálisis y síntesis que apelan a sus conocimientos previos.*

*¡Empezamos... nos vemos a la salida!*



# Pruebas

Completa cada prueba para superar el juego: ¡no hay otra forma de escapar!



Prueba 1



Prueba 2



Prueba 3



Prueba final



## Prueba 1

1/3

**Pregunta para romper el hielo:**

**Empecemos por el principio ¿qué opción se acerca más a lo trabajado en el curso?**

La lectura y la escritura son fundamentales en la educación superior porque fomentan la actividad crítica, la capacidad de análisis y la comunicación efectiva. Juntas, estas habilidades facilitan la investigación, el aprendizaje autónomo y la participación activa en la comunidad académica

La lectura y la escritura en la educación superior son poco importantes ya que un aprendizaje significativo sólo se logra a través de clases magistrales y exámenes. Las habilidades prácticas y la experiencia en el campo son más valiosas para el desarrollo profesional.



Prueba 1

2/3

Vas genial. Siguiendo pregunta:  
¿Qué nos dice Cassany (2020) respecto de la lectura y su enseñanza?

Cassany sostiene que en tiempos de internet y TIC, la comprensión está garantizada por la multiplicidad de fuentes y experiencias. Todo deriva en una mirada integral de la mayoría de los temas relacionados al conocimiento.

De acuerdo con Daniel Cassany, es necesario reconocer que acceder a la información (uso de buscadores, links, sitios web) no es necesariamente leer y no necesariamente implica comprender el tema que se está abordando.

Las competencias de lectura son, en esencia, metacognitivas. Esto es que quien tenga destrezas para la lectura en determinado campo podrá hacerlo, también, en relación con otros campos o temas de interés sin la necesidad de ajustes.



Prueba 1

3/3

Ya casi lo tienes.  
¿Qué sostiene Liliana Tolchinsky en relación con enseñar a leer en las aulas?

Esto implica propiciar lecturas reiteradas. La lectura es un proceso complejo y gradual que requiere volver al texto en reiteradas ocasiones.

En realidad, los estudiantes se enfrentan a textos más especializados y densos pero que no requieren estrategias de lectura avanzadas y específicas.

Permite a los estudiantes evaluar y cuestionar las fuentes de información, pero no a desarrollar argumentos propios y contribuir al conocimiento.

La enseñanza de la lectura debe orientarse seriamente a la obtención de información necesaria para pasar exámenes y cumplir con tareas.



Prueba 2

1/3

Vayamos a lo que implica construir reportes de casos.  
Mira bien este vídeo y elige la opción correcta



Son poco efectivos para el entrenamiento en comunicación efectiva y pensamiento crítico.

Es importante incluir en la escritura de reportes todos aquellos hallazgos negativos que puedan permitir la elaboración de diagnósticos diferenciales.

Es recomendable la utilización de la mayor cantidad de imágenes posibles para ilustrar el caso

Prueba 3

1/3

Observa bien esta imagen:  
¿Corresponde a un informe de laboratorio?



Verdadero

Falso



Estás a punto de conseguirlo:  
De estos tres textos ¿Cuál corresponde a un Informe de Laboratorio?

Al momento de no disponer de recursos humanos suficientes, se elige otro candidato que sea capaz de cubrir el puesto. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado.

El proceso de selección de personal se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado.

El proceso de selección de personal se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado.

El proceso de selección de personal se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado.

Paciente: PACIENTE DE PRUEBA

Nombre: J. Pérez      Sexo: Masculino

Fecha Registro: 04/08/2024      Fecha Toma: 04/08/2024

Examen	Resultado
ELECTROFORESIS DE PROTEÍNAS EN SUEÑO	RESULTADO
PROTEÍNAS TOTALES	RESULTADO
ALBUMINA	RESULTADO
ALFA 1	RESULTADO
ALFA 2	RESULTADO
BETA 1	RESULTADO
BETA 2	RESULTADO
GAMMA	RESULTADO

El proceso de selección de personal se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado.

El proceso de selección de personal se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado.

El proceso de selección de personal se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado.

El proceso de selección de personal se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado. Este proceso se repite hasta que se encuentra al candidato adecuado.



Fuera nervios. Seguro que sabes la respuesta a esta pregunta.  
¿Cómo podemos definir las prácticas de escritura para el aprendizaje de las Ciencias de la Salud?

Una propuesta didáctica de escritura académica se caracteriza por su formalidad y precisión, donde el uso de un lenguaje claro y objetivo es fundamental. Sigue una estructura organizada y lógica, y se apoya en evidencias y referencias para sustentar los argumentos presentados.

Una propuesta de escritura académica se centra en la construcción y justificación del saber. Se promueve la generación de nuevas perspectivas y está orientada a la reflexión teórica y al avance de las disciplinas a través de la investigación y el debate.

La escritura académica se caracteriza por carecer de una retórica específica. Esta forma de escritura no sigue una estructura disciplinada y se enfoca en la dimensión pedagógica del texto.



Presta atención a esta definición.

La retroalimentación está orientada puntualmente a resaltar aciertos y desaciertos en un proceso de producción textual. La idea es que el escritor comprenda situaciones puntuales en vez de focalizarse en una revisión textual extensiva.

Verdadero



Falso



## Revisemos

*De acuerdo con Chois-Lenis, Arenas-Hernández, Aguilar-Arias y Mosquera-Becerra (2020), la retroalimentación está orientada no solo a mostrar los aciertos y desaciertos del texto, sino también a lograr que el escritor comprenda en qué consiste el problema de escritura y cómo superarlo.*

*Escribir es, siempre, un proceso global.*

Chois-Lenis, P. M.; Arenas-Hernández, K. A.; Aguilar-Arias, A. & Mosquera-Becerra, J. (2020). Apoyar la escritura del proyecto de tesis en salud. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (25), 39-58. doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.aept



# Completado

¡Enhorabuena, has terminado el escape room con éxito!



¿Volver a empezar?

## 11.6 - Anexo - Ejes temáticos para entrevista

La entrevista realizada a las informantes clave giró en torno a los ejes que se listan a continuación:

1. Interés por la formación docente de parte de los estudiantes de la especialización.  
Áreas y prácticas.
2. Prácticas de evaluación. Intervenciones que los estudiantes de la especialización empleen en sus clases.
3. Desafíos de la práctica docente que manifiesten los estudiantes de la especialización.
4. Prácticas frecuentes en la docencia en el marco de las ciencias de la salud
5. Dispositivos institucionales para la formación docente en lectura y escritura
6. Los docentes como escritores. Perspectivas y desafíos frecuentes en los estudiantes de la especialización.
7. Aportes de la especialización a la práctica docente.

## 11.7 - Programa de la formación

### **Presentación**

La falta de competencias para la lectura y la escritura de textos científico-técnicos representa un obstáculo para los alumnos universitarios que incide negativamente en su desempeño académico y, en muchas ocasiones, deriva en el abandono de sus estudios. La formación pedagógica de profesionales de diversos campos que desarrollan tareas docentes en la universidad es, en la actualidad, una invitación a reflexionar sobre las prácticas con las que se ha sostenido la enseñanza. En este sentido, las prácticas de lectura y escritura (PLyE) con sentido epistémico son de gran importancia en la formación docente, en general, y de profesionales de la salud, en particular, en la medida en que permiten la reflexión acerca del carácter sociocultural de las mismas.

### **Objetivos**

Que los estudiantes sean capaces de:

- Identificar en su propia práctica, los usos más comunes de la lectura y la escritura en el aula.
- Analizar diferentes estrategias de lectura y escritura con sentido epistémico para la enseñanza universitaria.
- Reconocer y diferenciar los diferentes procesos que tienen lugar al momento de leer y escribir.

En cuanto a los contenidos generales, estos se organizan en cuatro ejes:

- Eje 1: Usos y representaciones de la lectura y la escritura: estudio de casos analizados con docentes de Ciencias de la Salud.
- Eje 2: Las disciplinas como comunidades lingüísticas: un secreto a voces.
- Eje 3: La lectura en el aula universitaria: por qué, para qué y cómo.
- Eje 4: La escritura en el aula universitaria: actualidad y horizontes.

Finalmente, la organización temática de la formación será en unidades. Cada clase desarrollará una unidad temática, que incluirá bibliografía obligatoria y una actividad de evaluación. Las unidades se describen a continuación:

## **Unidad 1 - La formación en prácticas de lectura y escritura con sentido epistémico: coordinadas para pensar la enseñanza.**

### *Presentación*

El aprendizaje de la lectura y la escritura modifica su carácter y sus alcances a lo largo de los diferentes niveles del sistema educativo, adaptándose a las exigencias retóricas de cada etapa. Desde la exploración temprana del lenguaje hasta la especialización académica en la educación superior, cada nivel ofrece oportunidades únicas para desarrollar habilidades lingüísticas.

En este sentido, resulta indispensable que quienes llevan adelante tareas de formación de profesionales reconozcan estas diferencias y diseñen propuestas de enseñanza prácticas pedagógicas efectivas que aborden las necesidades específicas de los estudiantes en cada etapa de su desarrollo educativo. Los aportes de diversas investigaciones realizadas en las últimas décadas en variadas disciplinas como la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática y también en la didáctica de la lectura y escritura han contribuido de manera decisiva a redefinir la idea de alfabetización académica. Para tal fin se toma como ejes de problematización la relación oralidad/escritura y alfabetización/tradición disciplinar.

### *Contenidos*

La materialidad de las prácticas situadas de lectura y escritura: análisis y estrategias de intervención desde la enseñanza universitaria. Identidades y pertenencias: leer y escribir desde comunidades científicas. Enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad con sentido epistémico a partir de didácticas específicas.

### *Materiales*

- Navarro, F., Ávila, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizando aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e15, 1-13.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Mendoza, M. (n.d.). Charles Bazerman: “los textos que decidamos leer y escribir van a determinar cómo interpretamos el mundo.” Recuperado de  
<https://unciencia.unc.edu.ar/comunicacion/charles-bazerman-los-textos-que-decidamos-leer-y-escribir-van-a-determinar-como-interpretamos-el-mundo/>

## **Unidad 2 - Las cosas del leer ¿qué significa ponerse el sombrero del lector?**

### *Presentación*

La lectura también puede entenderse como una serie de prácticas que son sensibles a las características de las disciplinas científicas desde donde se generan textos. Esto significa que leer no es un mero accionar decodificador general, sino que implica la interacción de múltiples abordajes con el objeto de entender textos científicos de manera crítica, identificando información relevante, evaluando argumentos y aplicando conceptos a situaciones prácticas.

### *Contenidos*

Introducción a la Lectura Científica: definición y características. Skimming y scanning para la identificación de estructuras organizativas. Sesgos y limitaciones en la investigación. Evaluación de la validez y fiabilidad de fuentes. Lectura interdisciplinaria: leer desde la diversidad. Tendencias actuales en la Literatura Científica: formas de publicación y acceso abierto. Uso de herramientas digitales para la búsqueda y gestión de información científica.

### *Materiales*

- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. *Psicología del aprendizaje universitario*, 106-109.

Para actividad:

- Betancur, L. F. R. (2020). Tipo de lectura que prefieren los universitarios de Ciencias de la Salud en Medellín, Colombia. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(6), 1-13.

### **Unidad 3 - Nunca se escribe solamente...**

#### *Presentación*

Escribir en Ciencias de la Salud es una manera de hacer visible los modos de pensar en, y desde, las Ciencias de la Salud. Se escribe no sólo para plasmar ideas, avances o discusiones, sino también como un modo de cristalizar todos aquellos procesos cognitivos que tienen lugar en la construcción de conocimientos. Por otra parte, es importante reconocer dentro de las aulas que la escritura también evidencia procesos sociales y culturales que hacen a la participación en comunidades disciplinarias y que cumple un importante rol en la construcción de identidades profesionales. Así, la escritura con sentido epistémico para el aprendizaje de las ciencias de la salud no solo busca transmitir información, sino también fomentar la reflexión crítica y la argumentación fundamentada en evidencia científica para el desarrollo de campos de estudio.

#### *Contenidos*

Objetivos y audiencia en la escritura. Análisis de la estructura típica de los artículos científicos médicos (introducción, métodos, resultados, discusión, conclusiones). Edición de gramática, sintaxis y estilo. Verificación de la precisión de las citas y referencias.

Presentación de Casos Clínicos: Estructura y formato de la presentación de casos clínicos.

Desarrollo de argumentos y discusión de diagnósticos diferenciales. Uso de evidencia y literatura científica para respaldar el diagnóstico y el plan de tratamiento. Práctica de

Escritura y Retroalimentación: Desarrollo de proyectos de escritura científica médica bajo la supervisión del instructor.

#### *Materiales*

- Juárez, R. P. (2008). Escritura científica en ciencias de la salud. Rev. Ateneo Argent. Odontol, 40-45.

## **Unidad 4 - Géneros discursivos y una mirada sobre lo eficaz en la textualidad**

### *Presentación*

Los géneros discursivos desempeñan un papel crucial en la didáctica de las ciencias de la salud al proporcionar contextos y modalidades específicas de enunciación, tanto oral como escrita, para la comunicación y construcción colectiva del conocimiento. Tal y como se abordó en unidades anteriores, las prácticas de lectura y escritura siempre están situadas y, a su vez, se materializan en soportes de diversas características: los géneros discursivos. Estos géneros pueden considerarse materialidades orgánicas que dotan de vitalidad lo escrito a la vez que promueven y clausuran posibilidades de interpretación.

### *Contenidos*

Géneros discursivos: tipos, alcances, estrategias para su implementación en la enseñanza. Artículos Científicos - Informes de Casos Clínicos - Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis - Protocolos de Investigación - Presentaciones de Conferencias - Guías de Práctica Clínica.

### *Materiales*

- Díaz, H. A. A., Sandoval, N. B., & Olave, G. (2023). La lectura y la escritura en la formación profesional de médicos: enfoque por géneros discursivos. Revista Salud Uis, 55(1), 27.

## **Unidad 5 - La literacidad académica y la ilusión de la inmersión profesional**

### *Presentación*

Distinguir alfabetización –como quehacer educativo-, de literacidad –como conjunto de prácticas culturales en torno a textos-, exige diferenciar dos tipos de investigaciones necesarias. En este sentido, no están en juego sólo dos conceptos, sino dos categorías de problemas teóricos y dos clases de investigación: la didáctica educativa y la lingüística

etnográfica. El concepto de literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarias para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores asociados con las prácticas discursivas correspondientes y las formas de pensamiento que han sido desarrolladas con ellas. Para esta perspectiva, los géneros no son clases de textos, formas que pueden transmitirse verbalmente, sino categorías de acciones retóricas en respuesta a situaciones recurrentes. Enseñarlos, entonces, permite a los alumnos incluirse en situaciones discursivas propias de comunidades de conocimiento especializadas.

### *Contenidos*

Análisis, estructura y morfología de textos disciplinares: informes clínicos, artículos de investigación, notas de enfermería o historias clínicas. Modelado de habilidades de lectura. Enfoque en la comprensión crítica. Lectura y corrección entre pares: ventajas y modalidades. La revisión: criterios para un trabajo reflexivo sobre lo escrito. La evaluación disciplinar desde el análisis de textos especializados: visibilizar lo ponderable.

### *Materiales*

- Lenis, P. M. C., Hernández, K. A. A., Arias, A. A., & Becerra, J. M. (2020). Apoyar la escritura del proyecto de tesis en salud. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 39-58.