



Tesis de Maestría en Educación
con orientación en Gestión Educativa

**EL ENFOQUE DE ENSEÑANZA BASADO EN COMPETENCIAS EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA**

Elena Ibáñez

Director: Dr. Jason Beech

Buenos Aires, noviembre de 2011

Agradecimientos

Gracias a Jason Beech por sus acertadas observaciones y oportunas discusiones.
A las autoridades de la UADE por respaldar mi trabajo.
Gracias a mi infatigable amiga Marcela Zangaro.
Gracias a mis pacientes e imprescindibles Patricio y nuestros hijos: Teo, Valentín y Milagros.



Universidad de
San Andrés

Índice

Resumen	4
Summary	5
Introducción	6
Parte I	
Diseño metodológico	10
Parte II - La noción de competencia: del mundo del trabajo a la educación superior	13
I. La adopción del enfoque por competencias en la educación superior: el contexto y las demandas sociales del cambio	15
II. Las conceptualizaciones de la noción de competencia y los modelos de diseño curricular en el ámbito universitario	23
III. Competencias genéricas y alfabetización académica	41
Parte III- El análisis de una experiencia de intervención didáctica basada en competencias	50
I. Marco institucional	52
II. El proyecto didáctico	59
a. Cursos de Nivelación y Preparación Académica	60
b. Pensamiento Crítico y Comunicación	61
c. Curso y examen de ingreso	63
d. Lenguaje, Lógica y Argumentación: la propuesta didáctica	71
1. Programa LLaA	72
1.1. Fundamentación	73
1.2. Objetivos de aprendizaje y enseñanza	74
1.3. Unidades temáticas	76
2. La propuesta didáctica	78
2.1. Primera fase: la investigación	79
2.2. Segunda fase: tipos de argumentos	81
2.3. Tercera fase: la producción escrita	89
2.4. El programa de evaluación	89
Conclusiones	99
Referencias bibliográficas	106
Anexos	110

Resumen

En la actualidad, la sociedad del conocimiento y la información demanda que los procesos de enseñanza y aprendizaje se adapten a lo que este escenario necesita: profesionales que reúnan las competencias, habilidades y destrezas para desenvolverse en este escenario sumamente cambiante. Estas competencias logran desarrollarse en los distintos niveles de formación cuando los docentes se desempeñan como facilitadores de saberes y experiencias con el fin de que sus alumnos construyan conocimientos y habilidades específicas en las distintas áreas disciplinarias y los estudiantes asumen la responsabilidad de comprometerse con la tarea de formarse. Estos futuros profesionales necesitan apropiarse de las herramientas, tanto específicas de la disciplina como generales y comunes para todos los individuos, que les permitan enfrentar el mundo del trabajo eficazmente. Tal es así que muchas universidades afrontaron estos cambios implementando el enfoque para la enseñanza basado en competencias. Estas decisiones institucionales requieren reflexión para que su implementación sea eficaz y no una mera declaración de buenas intenciones.

Una de las competencias que el actual mercado de trabajo demanda de los profesionales es la competencia comunicativa, es decir, el desarrollo de la destreza de poner en uso el lenguaje verbal de manera correcta ya sea en la oralidad o en la escritura. La habilidad de escribir se desarrolla a lo largo del paso del individuo por los distintos niveles de formación y puede seguir perfeccionándose durante toda la vida. En el trayecto de formación universitaria, el estudiante produce diferentes tipos textuales que responden a las exigencias de diversas circunstancias. Es así que en este trabajo nos proponemos analizar, desde una perspectiva teórica, la implementación en la educación superior del enfoque de enseñanza basado en competencias y, desde un aspecto empírico, el resultado de una experiencia de intervención didáctica orientada al desarrollo de la competencia comunicativa en general, y en particular, a la producción de textos argumentativos de carácter académico con el fin de promover competencias tales como: argumentativa y lectocomprensiva en el marco de un programa de alfabetización académica.

Summary

At present, the knowledge society and the information demands that the processes of teaching and learning adapt what this scene needs: professionals who have the competencies, skills and aptitudes to perform in this changing scenery. These competencies develop in the different training levels when the teachers provide their knowledge and experiences, so that then students will build knowledge and specific abilities with the different disciplinary areas and the students assume the responsibility to commit themselves to form. These future professional need to acquire the tools, specific, general, common to all the individuals, which will allow them to face the work efficiently. As a result, many universities faced these changes by implementing the competency-based teaching approach. These institutional decisions need reflection so that such implementation may become an efficient measure rather than remain good intentions.

One of the competencies demanded from professionals by today's labor market is the communicative competency, that is to say, the development of the skill to use the verbal language in a correct way, both orally and in writing. The writing skill is developed along the different training levels the individual goes through and can be perfected all along their lives. During high education, the student produces different types of texts in answer to the requirements of their particular circumstances. This is why our purpose in this paper is to analyze, from a theoretical perspective, the implementation of the competency-based teaching approach in high education and, from an empirical point of view, the result of the pedagogical experience orientated to the development of the communicative competency in general as well as to the production of argumentative texts of academic character in particular. The aim of the above-mentioned analysis is to foster the argumentative and reading-comprehension competences within the frame of an academic literacy project.

Introducción

Reflexionar acerca de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje es un hábito que forma parte del trabajo docente más allá de la época, del marco conceptual en el que se inscriba una práctica y del contexto institucional en el que se desarrolle. Desde siempre los profesores y los alumnos presentan necesidades que se traducen en modos de acción concreta en las aulas. Los cambios que se le imprimen a estos modos de acción pueden responder a diferentes disparadores, algunos superficiales y otros más profundos, pero, en todos los casos, uno de los factores que señala el rumbo de los cambios tiene estrecha vinculación con el contexto social. Es así que en la actualidad, la sociedad del conocimiento y la información demanda que los procesos de enseñanza y aprendizaje se adapten a lo que este escenario necesita: profesionales que reúnan las competencias, habilidades y destrezas para desenvolverse en este escenario sumamente cambiante.

Estas competencias logran desarrollarse en los distintos niveles de formación cuando los docentes se desempeñan como facilitadores de saberes y experiencias con el fin de que sus alumnos construyan conocimientos y habilidades específicas en las distintas áreas disciplinarias y los estudiantes asumen la responsabilidad de comprometerse con la tarea de formarse. En este sentido, estudiar se convierte en un acto de investigación y reflexión constante.

Estos futuros profesionales necesitan apropiarse de las herramientas, tanto específicas de la disciplina como generales y comunes para todos los individuos, que les permitan enfrentar el mundo del trabajo eficazmente. Tal es así que muchas universidades afrontaron estos cambios implementando el enfoque para la enseñanza basado en competencias. Estas decisiones institucionales requieren reflexión para que su implementación sea eficaz y no una mera declaración de buenas intenciones.

Una de las competencias que el actual mercado de trabajo demanda de los profesionales es la competencia comunicativa, es decir, el desarrollo de la destreza de poner en uso el lenguaje verbal de manera correcta ya sea en la oralidad o en la escritura. La habilidad de escribir se desarrolla a lo largo del paso del individuo por los distintos niveles de formación y puede seguir perfeccionándose durante toda la vida. En el trayecto de formación universitaria, el estudiante produce diferentes tipos textuales

que responden a las exigencias de diversas circunstancias: exámenes parciales y finales, monografías, informes, tesinas, entre otros. Sabemos, por nuestra experiencia como docentes, que el uso eficaz y correcto del lenguaje en cada una de estas situaciones es una de las mayores dificultades con las que los alumnos se encuentran. En muchas oportunidades, los fracasos se deben a que desconocen las convenciones propias de la producción y circulación de estos géneros textuales y, por lo tanto, no las respetan.

Otra de las grandes dificultades que impiden la producción correcta de estos textos se vincula con la falta de entrenamiento en las actividades previas a la escritura y que se relacionan con la producción de ideas. Muchos saben escribir, pero no saben qué decir. La limitación adecuada de los temas que se abordan, la selección correcta de las fuentes de datos, la confrontación de posturas, la justificación de las ideas que se presentan en los textos son actividades fundamentales que preparan el camino hacia la elaboración de los trabajos académicos. La habilidad de presentar respaldo a las afirmaciones que se proponen no surge de forma instantánea sino que requiere el tránsito de un proceso de arduo trabajo. Es por eso que sostenemos que estos contenidos deben enseñarse en el trayecto de la carrera universitaria para que los alumnos logren desarrollar la competencia comunicativa y en consecuencia, competencia argumentativa y académica.

Es así que en este trabajo nos proponemos analizar, desde una perspectiva teórica, la implementación en la educación superior del enfoque de enseñanza basado en competencias y, desde un aspecto empírico, el resultado de una experiencia de intervención didáctica llevada a cabo en la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) orientada al desarrollo de la competencia comunicativa en general, y en particular, a la producción de textos argumentativos de carácter académico con el fin de desarrollar competencias tales como: argumentativa y lectocomprensiva en el marco de un programa de alfabetización académica.

Este trabajo está organizado en cuatro partes. La primera estará dedicada a describir el diseño metodológico que ordena este estudio. La segunda abordará, en primer lugar, el marco teórico que permite explicar la adopción del enfoque basado en competencias en el ámbito universitario. En este sentido, se expondrán los vínculos existentes entre este enfoque de enseñanza y los modelos de gestión del trabajo vigentes desde la década de los setenta del siglo pasado dado que brindan un marco de

interpretación del contexto en el que las universidades adoptan este enfoque. Del mismo modo, se explicará cómo la universidad, según las tendencias globales, enfrenta un nuevo escenario social e incorpora procesos de reconversión ante la demanda del mercado.

En segundo lugar, se expondrán las diferentes conceptualizaciones propuestas por la literatura especializada en el tema para la noción de competencia como así también los modelos de diseño curricular pensados para implementar este enfoque en las universidades a la hora de diseñar los programas curriculares. Asimismo, se reflexionará acerca de los efectos que la adopción de este modelo provoca no sólo en el desarrollo de la práctica docente sino también en el desempeño del estudiante con el objetivo de comprender cómo se establece un pacto pedagógico entre los actores involucrados.

En tercer lugar y como cierre de esta primera parte, se trabajará la conceptualización de la competencia genérica que esta tesis se propone analizar, en el marco de un proceso de alfabetización académica. De esta manera, se expondrán las tendencias actuales en lo que al desarrollo de la escritura académica respecta con el objeto de contextualizar la experiencia de intervención didáctica que se analizará en la tercera parte de este trabajo. Resulta relevante destacar que definiremos competencia comunicativa como una competencia genérica y transversal que involucra necesariamente competencia lectocomprensiva, argumentativa y académica como pilares fundamentales de la alfabetización académica.

En la tercera parte de este trabajo se analizan los resultados de la experiencia didáctica llevada a cabo en la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) para el desarrollo de competencia comunicativa en el plano de la escritura. En primer lugar, se describirán los aspectos más relevantes de la institución con el objeto de propiciar un marco de interpretación al proyecto didáctico diseñado para el desarrollo de esta competencia. En segundo lugar, se abordará el análisis del proyecto didáctico comenzando por la presentación de los antecedentes en el área de lectura y escritura académica de la Institución con el fin de comprender el escenario en el que la estrategia didáctica fue propuesta. En este sentido, se mostrarán los resultados de los diagnósticos realizados para dar cuenta del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en el plano de la escritura de los aspirantes a ingresar en la Universidad con el fin de detectar

las problemáticas más frecuentes en lo que a redacción y comprensión lectora respecta. Estos datos permitirán identificar las áreas disciplinares en las que la intervención didáctica hará foco con el fin de modificar estas prácticas de escritura desde el desarrollo de competencias.

Luego, se analizarán las etapas de implementación de la intervención didáctica diseñada para una materia de primer año común a la mayoría de las carreras que se cursan en la Universidad. Asimismo, se detallarán las fases de ajuste que se sucedieron a lo largo de la experiencia como así también las razones que justificaron estos ajustes. Esta descripción incluye tanto las características del plan como las de los actores involucrados dado que consideramos pertinente entender que una práctica didáctica de estas características en las que la intervención docente se propone trabajar los mecanismos que permitan movilizar estrategias discursivas para el desarrollo de una competencia no es un proyecto unidireccional, ni una acción impersonal, sino, por el contrario, una interacción sumamente anclada en los sujetos que intervienen. En este sentido, se mostrará el trabajo realizado por los alumnos a través de ejemplos de sus producciones. Así también, se describirá el programa de evaluación propuesto con el fin de comprender, de manera más acabada, cómo las competencias involucradas a la hora de producir textos académicos se vinculan con las demandas cognitivas solicitadas en los instrumentos de evaluación diseñados en esta intervención.

En la última parte se presentará una recapitulación de lo trabajado en cada parte con el objetivo de reconsiderar lo que implica la adopción de un modelo de enseñanza basado en competencias en el ámbito universitario como respuesta a las demandas del mercado. Asimismo, y como consecuencia de lo anterior, reflexionaremos acerca de la implementación de la propuesta didáctica pensada como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa del futuro profesional.

Parte I

Diseño metodológico

Tal como anticipamos en la Introducción, el objetivo general de este trabajo es analizar la implementación del enfoque de enseñanza basado en competencias en la educación superior a través del estudio de las estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo de competencias genéricas en el caso de una asignatura de primer año del ámbito universitario.

En este sentido, el diseño metodológico que se ha adoptado es el descriptivo dado que el objetivo es “obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema o situación, jerarquizar los problemas, derivar elementos de juicio para estructurar políticas o estrategias operativas (...)” (Rojas Soriano, 1994: 31). En consecuencia, nuestro trabajo involucra los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la emergencia de nuevas estrategias didácticas basadas en el desarrollo de competencias en el ámbito universitario a la luz de los factores socio-históricos.
- Indagar acerca de las diferentes interpretaciones académicas sobre la noción de competencias y, específicamente, la competencia comunicativa.
- Evaluar la incidencia relativa tanto del planteo académico como de la demanda del mercado en la definición de competencias asumidas en el ámbito universitario.
- Analizar el efecto que la adopción del enfoque de enseñanza basado en competencias genera en los diferentes actores en el ámbito universitario.
- Analizar cómo la noción de competencia comunicativa se incorpora en el plano de la conceptualización de la alfabetización académica.
- Analizar el resultado de una experiencia de intervención didáctica llevada a cabo en la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) orientada al desarrollo de la competencia comunicativa en general, y en particular, a la producción de textos argumentativos de carácter académico.

Para cumplir con los objetivos antes propuestos, la estrategia metodológica que se adoptó en este trabajo fue cualitativa tanto en la recolección de datos como en las estrategias de análisis.

Siguiendo el clásico estudio de Taylor y Bodgan (1987), consideramos la metodología como el modo en que en una investigación se enfocan los problemas y se buscan sus respectivas respuestas, y también consideramos adecuada para esta tesis una metodología de tipo cualitativo¹. Si bien escapa a los objetivos de este trabajo hacer una presentación exhaustiva de las características de las metodologías cualitativas, su historia, su validez o las discusiones que en diversas disciplinas se han desarrollado en torno de las diferencias que presentan en relación con las metodologías cuantitativas, haremos unas breves aclaraciones. Diremos, en primer lugar, y siguiendo a los mismos autores, que la investigación cualitativa parte de los datos para desarrollar conceptos y comprensiones acerca del sector del mundo que ha elegido como objeto de estudio. En segundo lugar, afirmamos que desde esta metodología es posible abordar el escenario y las personas desde una perspectiva holística, esto es: “las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables sino que son considerados como un todo.” (Taylor y Bodgan, 1987: 20). En tercer lugar, consideramos que los estudios cualitativos tienen validez, como sostienen estos autores, en tanto permiten al investigador permanecer próximos al mundo de los hechos con el fin de obtener conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.” (Taylor y Bodgan, 1987: 21).

Para el logro de los primeros cinco objetivos específicos planteados, se realizó un relevamiento bibliográfico del cual damos cuenta en las referencias bibliográficas de este trabajo. A partir de él logramos situar la vinculación entre los planteos realizados en el mundo del trabajo y los cambios en las políticas universitarias, relevar las diversas interpretaciones académicas acerca de la noción de competencias y las clasificaciones resultantes. Este relevamiento también nos permitió indagar no sólo los roles desempeñados por los docentes y estudiantes sino también la relación entablada entre estos actores en los marcos institucionales que adoptan el enfoque de enseñanza basado en competencias. Ahora bien, dado nuestro recorte de objeto, el relevamiento bibliográfico nos ha permitido acceder también a resultados de otras investigaciones

¹ En términos de Marradi *et al*, son investigaciones no estándar (Marradi *et al*, 2010)

cercanas a nuestras preocupaciones. Es así que damos cuenta de programas de alfabetización académica implementados en el ámbito de la educación superior con el objetivo de desarrollar competencias en el plano de la escritura.

Para el logro del último objetivo específico fijado, en primer lugar describimos el contexto general de la Institución para comprender el ámbito en el que se implementó la intervención didáctica. Para ello recurrimos a dos fuentes de datos. La primera está constituida por los documentos de la Universidad: programas curriculares de las carreras y programas analíticos de las asignaturas vinculadas con la escritura tanto académica como profesional. Los datos obtenidos de esta fuente darán cuenta de la inserción, en general, de las competencias en el curriculum universitario y del lugar, en particular, que ocupan las competencias transversales que pretendemos analizar.

La segunda fuente de datos son entrevistas semiestructuradas a directivos de la Universidad (Directores de Carreras) que entablan relaciones directas con las empresas y son los receptores de las demandas que éstas hacen en relación con el perfil del egresado. Se trata de entrevistas semiestructuradas en el sentido de la aplicación de la tipología propuesta por Marradi, que toma como criterios para la propuesta de una clasificación tanto la presencia o no de contacto visual directo entre entrevistador y entrevistado como el grado de libertad aceptado en la entrevista tanto para preguntar como para responder. Son estos criterios los que determinarán el grado de espontaneidad de la interacción verbal (Marradi, 2010). En función de esta tipología, la entrevista semiestructurada permite un tipo de contacto medio. Las personas entrevistadas se constituyen, en el marco de nuestro trabajo, en informantes clave, es decir, en fuentes primarias de información que proporcionan una comprensión profunda del escenario en el que se desarrolla la investigación (Taylor y Bodgan, 1987). La entrada al escenario para la obtención de los documentos y la realización de las entrevistas no tuvo inconvenientes dada la pertenencia de la investigadora al universo estudiado.

En segundo lugar, describimos el contexto particular de la intervención didáctica. Para ello realizamos un rastreo de los antecedentes de las prácticas relacionadas con la enseñanza de la escritura en la Universidad y relevamos los datos acerca del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes ingresantes. El instrumento diseñado a tal efecto fue una evaluación diagnóstica.

Finalmente, describimos el diseño de la intervención didáctica identificando las fases de su implementación, caracterizando las estrategias pedagógicas utilizadas y presentando los resultados de esta experiencia a partir de la valoración cualitativa de diferentes casos de producciones de los alumnos. Nos ocuparemos de esto en las partes II y III de este trabajo.



Parte II

La noción de competencia: del mundo del trabajo a la educación superior

Desde hace varios años, el enfoque de formación basado en competencias está presente en la agenda de las políticas educativas y en muchos proyectos de innovación en el sistema de educación superior en general. Sin embargo, el hecho de que las instituciones universitarias tomen la decisión tanto política como académica de adoptar e implementar este enfoque no garantiza su validez y se vuelve ineludible comprender por qué principalmente el sistema de educación superior considera beneficioso implementar este enfoque. Esto nos conduce, necesariamente, a la tarea de presentar y comprender los abordajes teóricos que dan marco a los enfoques por competencias así como los que abordan las relaciones entre universidad y sociedad y la función que aquélla cumple en relación con esta última.

Es por esto que en esta primera parte abordaremos, en primer lugar los lineamientos teóricos que permiten comprender la adopción de este enfoque en la educación superior. En este sentido, se describirán los aspectos centrales que vinculan este enfoque con los modelos de gestión del trabajo que entraron en vigencia a partir de la década de los setenta del siglo pasado. Dichos modelos de gestión, que dieron en llamarse posfordistas, cuestionan aspectos fundamentales del paradigma de producción y gestión vigente de manera generalizada hasta ese momento, el taylorista-fordista, al poner en entredicho las concepciones de las calificaciones, habilidades y los sistemas de adquisición de dichas calificaciones y habilidades (tanto formales como no formales). Este cuestionamiento impacta de manera directa en los requerimientos formulados por la sociedad a la universidad, en tanto la primera demanda a la segunda que forme los profesionales que el mercado laboral solicita. Asimismo, se dará cuenta de la reacción de la universidad frente a este nuevo escenario social y de los procesos e intentos de reconversión y resistencia que esta institución implementa ante esta demanda.

En segundo lugar, se presentarán las variadas conceptualizaciones que se proponen para la noción de competencia y los modelos de diseño curricular pensados para implementar este enfoque en el ámbito universitario. Esta presentación tiene por objetivo permitir comprender cómo las instituciones de educación superior incorporan el enfoque basado en competencias a la hora de repensar sus programas curriculares. Asimismo, en este apartado se propone una reflexión acerca de los efectos que la

adopción de este modelo produce tanto en el desarrollo de la práctica docente como en el desempeño del estudiante y, en consecuencia, cómo se configura el nuevo pacto pedagógico entre estos actores.

Por último y en tercer lugar, se hará foco en la conceptualización de la competencia que este trabajo persigue analizar, en el marco de una comprensión de nuestra tarea docente como un proceso de alfabetización académica. Esa puesta en foco se llevará a cabo con el fin de contextualizar la experiencia didáctica implementada en la Universidad Argentina de la Empresa que describiremos en la segunda parte de este trabajo. Dicha experiencia didáctica tiene como eje las nociones de competencia comunicativa en el ámbito universitario. En este sentido, definiremos competencia comunicativa como una competencia genérica y transversal que involucra necesariamente competencia lectocomprensiva, argumentativa y académica como pilares fundamentales de la alfabetización académica.

D) La adopción del enfoque por competencias en la educación superior: el contexto y las demandas sociales del cambio

Dado que la noción de competencias que circula en el ámbito universitario surge de los cambios que se producen en el mundo del trabajo en la década de los '70, resulta pertinente indagar por un lado en la relación que se entabla entre el sistema de educación superior y el mercado, como también en los lineamientos teóricos vinculados con los modelos organizacionales de gestión del trabajo. Al mismo tiempo, para comprender el tipo de vínculo que se establece entre la universidad y el mercado se hace necesario situar a estos actores en un contexto social más amplio en el que la relación entre la universidad y la sociedad también ha cambiado. Esto implica que nuestra exposición en esta parte girará principalmente en torno de tres conceptos: universidad (como organismo de educación superior), mercado y sociedad y sus respectivas relaciones.

El escenario internacional en las últimas décadas se centra en el surgimiento de la denominada 'economía del conocimiento'. El nombre en cuestión hace explícito lo que socialmente comienza a ser considerada como la principal fuente de riqueza: el

conocimiento² (Pérez, 1987). En este contexto, el sistema educativo universitario se vuelve uno de las fuerzas principales de producción y generación de ese recurso (Barnett, 2001:19), lo que genera revisar y reformar el sistema de manera tal que responda a las necesidades de la nueva sociedad global. El nuevo modelo de gestión del trabajo, que se describirá páginas más adelante, exige que los trabajadores cuenten con determinados conocimientos y capacidades (que serán denominadas “competencias”) antes de ingresar en las empresas, reduciendo sustancialmente y redefiniendo las instancias de formación en el trabajo. Es la sociedad moderna quien, desde sus propios intereses de acción, afronta esta demanda a fin de evitar la exclusión del mercado de trabajo (Barnett, 2001:16).

En este marco se traza un nuevo vínculo entre la educación superior y la sociedad en relación con el conocimiento (Zabalza, 2002). La sociedad actual asume como propia la tarea de afrontar los desafíos del nuevo modelo, y manifiesta su interés en que sea la formación universitaria el medio que le permita hacerlo. Socialmente comienza a considerarse que el conocimiento no es un bien exclusivo de las instituciones formales, un bien que sea objeto sólo de su incumbencia, sino que debe responder a las definiciones y demandas que la sociedad plantea. En contrapartida, la educación superior comienza a aceptar esta definición externa del conocimiento, no sin cuestionamientos. Es necesario así destacar que si bien no son menores las reticencias de la educación superior frente a estos movimientos, la tendencia a nivel global indica que la universidad pasa de estar *en la sociedad* a ser *de la sociedad* (Barnett, 2001: 40). Lejos de tratarse de un juego de palabras, esta afirmación remite a los cambios en la consideración de la relación educación superior - sociedad: se comienza a revisar el sistema de educación superior de manera tal que se acerque a las necesidades de esta sociedad global, para convertirse en un instrumento de la misma.

Los cambios en la relación sociedad-universidad imponen casi de manera obvia modificaciones en los temas que ocupan la agenda educativa internacional. La masividad, la eficiencia, la calidad y la equidad de la educación son temas que se ponen sobre la mesa para su debate y planificación (Zabalza, 2002). La relación compleja

² Esto implica un cambio respecto a lo que se consideraba de manera generalizada como fuente de riqueza hasta antes de la década de los '70 del siglo pasado: el trabajo, entendido principalmente como el ejercicio físico de la actividad laboral. Las implicaciones que esta oposición trabajo- conocimiento como fuente de riqueza tiene para las actuales discusiones en torno al fin del trabajo exceden los objetivos de este trabajo, por lo que no van a ser aquí desarrolladas.

educación superior – sociedad se fue especificando, dando lugar a la configuración de un sistema universitario construido sobre la base de las relaciones múltiples que establecen ahora con el estado y el mercado (Clark, 1983). La relación que entre estos actores se entabla delinea sucesivas reformas que crean modelos de educación superior con características como la mercantilización y diferenciación, y la masificación e internacionalización³.

De esta manera, la relación entre educación superior y mercado laboral se vuelve compleja y cambiante por su anclaje en los intereses sociales que conciben a la educación no ya como un bien cultural sino económico, es decir, no como un conjunto de bienes cognoscitivo y culturales que es necesario transmitir sino como una inversión que, en consecuencia, requiere planeamiento, resultados y control de desempeño. En este sentido, Barnett (2001) sostiene que si bien la universidad sigue siendo productora de competencias (tal el término por él utilizado), no se trata ya de la producción de competencia académica producto de la investigación centrada puramente en el contexto de la universidad sino de competencia operativa originada por el mundo del trabajo. Dicho de otro modo, la tradicional relación lineal entre conocimiento, educación superior y sociedad ha cambiado y se transforma en una relación triangular desde que la universidad no ejerce el monopolio sobre la transmisión del conocimiento socialmente válido. Y esto es así porque la sociedad produce conocimiento por fuera del campo académico que presenta valor de uso en el mercado de trabajo. Este tipo de conocimiento es denominado por Barnett conocimiento operacional (2001: 29).

Ahora bien, desde la perspectiva de este autor, este tipo de conocimiento es unidimensional, ya que obliga a la educación superior a desarrollar en los estudiantes habilidades netamente operativas y, en consecuencia, transferibles y limitadas a los espacios de producción en que se serán utilizadas. Esto lo convierte en un tipo de conocimiento riesgoso: el riesgo radica en la producción de conocimiento limitado a estos ámbitos específicos. El conocimiento pasa a ser un recurso útil para la sociedad en cuanto permita competir con éxito en el mercado laboral. En el contexto que estamos

³ Según Rama, estos conceptos se identifican con la segunda y tercera reforma en Educación Superior (ES). La segunda reforma a partir de los '70 se caracterizó por la instauración de un modelo binario: público y privado, de alta y baja calidad, universitario y no universitario como resultado de un contexto mercantil y heterogéneo. La tercera reforma se enmarca en los cambios propios de la sociedad del conocimiento. Se produce la internacionalización de la ES y un gran aumento de la demanda de acceso a ésta. (Rama, 2006: 11 y sgtes.)

teniendo en cuenta, se trata más de adquirir nuevas formas de experiencia, habilidades tales como el trabajo en equipo, buena comunicación y flexibilidad para adecuarse a nuevas situaciones que de acumulación de conocimientos de datos e información.

Esta necesidad de enseñar a los estudiantes habilidades transferibles para que puedan insertarse en el mercado laboral impacta en las universidades de diferentes maneras, no sólo en lo que a la institución en sí misma se refiere sino también en los graduados, en los académicos y, obviamente, en los alumnos universitarios. En principio, podría pensarse que los términos de esta demanda implican una pérdida de autonomía universitaria ante la definición de los conocimientos significativos y un cambio en el rol que debería cumplir la universidad ante la sociedad. Al mismo tiempo, estas habilidades transferibles o “competencias que habiliten a los individuos para trascender situaciones específicas y para actuar eficazmente en función de ellas” (Barnett, 2001: 47) suponen para los graduados no sólo poseer conocimientos al interior de una disciplina sino también que sean capaces de actualizarlos en sus trabajos. Por otro lado, este cambio también impacta tanto en el rol del académico, ya que su saber no solo radica en sus conocimientos disciplinares sino también en su práctica profesional como en el del alumno porque, como ya analizaremos con más detalle páginas adelante, supone un compromiso personal individual mayor para alcanzar el desarrollo esperado de estas habilidades.

Pero, dado que en este apartado intentamos comprender el contexto social que permite entender la adopción de estos cambios en la educación superior, consideramos necesario ahora describir con más detalle los aspectos centrales que vinculan este enfoque con los modelos de gestión del trabajo que entraron en vigencia a partir de la década de los setenta del siglo pasado, tal como mencionamos al comienzo de este apartado, dado que los procesos de reconversión de los modelos organizacionales y de gestión de recursos humanos que implementan las empresas en el marco del posfordismo impactan no sólo en el planeamiento de una nueva política en educación superior, sino también al interior de las universidades en relación con la aceptación de la exigencia de responder a las demandas de las empresas en la formación de los futuros profesionales.

Tengamos en cuenta en primer lugar y de manera breve, las características generales en lo que respecta a la organización del trabajo de los paradigmas dominantes con anterioridad a la década de los '70: el *taylorismo* y el *fordismo*.

Se denomina *taylorismo* al sistema de organización del trabajo y de la producción que derivan de la propuesta de Frederick Taylor realizó entre finales del siglo XIX y principios del XX. El modelo de organización del trabajo *taylorista* tiene por objetivo alcanzar un aumento en la producción sobre la base del control del tiempo y la apropiación de los conocimientos acumulados en los trabajadores. Esto implica dos acciones fundamentales. Una, la planificación de la producción en función del estudio minucioso de las tareas, tanto manuales como administrativas, para eliminar movimientos o procedimientos innecesarios; la otra, la división social y técnica del trabajo. La primera implica que se centraliza en la dirección de la empresa las tareas de concepción, planificación y prescripción del trabajo y en los trabajadores la ejecución; la segunda, por su parte, se vincula con la división de una misma tarea en las diversas partes que la componen y la asignación a cada trabajador de la ejecución de un conjunto de pasos específicos. Se consigue así una estandarización de tareas para lograr un trabajo eficaz en tiempo y costos. Esta estandarización, junto con una extrema simplificación de las actividades a realizar, facilitaban el entrenamiento y la formación en el puesto de trabajo de una mano de obra principalmente descalificada (Zangaro, 2011).

El perfil del trabajador deberá, de esta manera, responder a las características del puesto de trabajo, dado que éste ya ha sido minuciosamente estudiado y así diseñado para ser llevado a cabo con las herramientas adecuadas y provistas por el empleador. Este modelo de organización del trabajo no contempla la posibilidad del trabajo en equipo porque impediría la medición objetiva del trabajo realizado por cada trabajador y uno de sus pilares es justamente el control del tiempo para lograr el aumento de la productividad, con lo que el producto resultará finalmente de la suma acumulativa de cada porción de tarea predefinida por la gerencia. Se hace evidente la falta de autonomía del trabajador quien está sujeto al cumplimiento de tareas diseñadas por la cúspide de la pirámide, ya que es ésta la que ha pensado por él. Es así que su remuneración dependerá de su rendimiento personal y el dinero será considerado el factor principal de motivación para el cumplimiento de la actividad laboral.

Por su parte, se denomina fordismo a la lógica o modelo de producción y de organización del trabajo propuesta por Henry Ford para su industria automotriz a comienzos del siglo XX, lógica que luego se generalizó de manera bastante uniforme a la producción en general, convirtiéndose en el estándar hasta aproximadamente la década de los '70 del siglo pasado. El modelo *fordista* introduce modificaciones en relación al *taylorista* desde el momento en que reconoce que el trabajador es el potencial consumidor de los productos de este sistema de producción masiva, es así que se diseñaron políticas de bienestar que permitieran, entre otras cuestiones, mejorar su poder de compra. En lo que a la organización del trabajo y a las calificaciones requeridas respecta, el fordismo, sobre la base de los estudios de tiempos y movimientos y de la asignación de tiempos a la tarea impulsada por el taylorismo, logró su imposición por medio de la línea de montaje, y permitió una mayor simplificación de las tareas gracias a las máquinas de propósito único. En este contexto de ejercicio de trabajo, se sigue manteniendo una estricta división entre concepción y ejecución de las tareas al tiempo que las calificaciones que se relevan de los trabajadores en los talleres son las propias de una fuerza de trabajo especializada y poco calificada, fácilmente renovable, que recibe su formación en un lapso de tiempo muy breve y casi exclusivamente en la práctica del oficio (Neffa, 2009).

Este modelo de organización del trabajo entra en crisis en la década del '70, lo que genera un cambio en el escenario mundial. Fueron numerosos los hechos que impulsaron el nuevo delineamiento y la aplicación de las políticas, prácticas y relaciones tanto al interior de las naciones como de las empresas y que convergieron en su diagramación. Baste mencionar, por ejemplo, las consecuencias económicas de la crisis petrolera del '73; el impacto ocasionado por el incremento de la tecnología de punta y de los servicios en el crecimiento económico (Wehle, 2000); los procesos de desregulación estatal que emprendieron distintas naciones y el auge alcanzado por las tecnologías de la información y la comunicación. A estos hechos podemos sumar la influencia alcanzada por el modelo japonés con sus estándares de flexibilidad y de calidad integral al proceso y la difusión de la idea de que el conocimiento, como ya mencionamos al comienzo de este trabajo, es la nueva fuente de riqueza (Drucker, 1992; Thurow, 2000).

Las nuevas políticas, prácticas y relaciones contribuyeron a la aparición de un escenario que experimentó una liberación de los flujos de capitales, un aumento del intercambio comercial mundial y de la deslocalización de las empresas y una creciente intelectualización de la producción. En definitiva, implicó la modificación de las condiciones de competencia en un contexto considerado ahora global.

Estas nuevas condiciones implicaron que se comenzara a hablar en términos de un nuevo modelo de producción y organización del trabajo, al que se dio en llamar “nuevo paradigma *posfordista*” de gestión del trabajo. En este contexto, las empresas comenzaron a delinear y a implementar procesos de reconversión de sus modelos organizacionales y de gestión de los recursos humanos. Las nuevas arquitecturas propuestas generan un crecimiento lateral de la organización que dan paso a una estructura de tipo reticular (imagen especular de las redes informáticas) (Zangaro, 2005). Dentro de este paradigma predomina la idea de que las organizaciones constituyen realidades socioconstruidas, producto del hacer de los que las integran. El elemento aglutinante de este hacer colectivo es la cultura organizacional. Uno de los hechos más significativos viene dado por el tipo de competencias que este nuevo paradigma demanda en los contextos de ejercicio y de gestión del trabajo que define. Tomados en las nuevas propuestas de gestión como su capital fundamental, los trabajadores se vieron así enfrentados a dos necesidades fundamentales: renovar sus competencias profesionales y desarrollar otras nuevas.

En el contexto de la globalización, en el contexto de la sociedad del conocimiento y de la información en el que se considera que la producción de valor ya no depende sólo del ejercicio físico individual de una actividad sino de un ejercicio sobre todo intelectual y también grupal, pasaron a un primer lugar las competencias relacionadas, por ejemplo, con el uso del lenguaje, con el procesamiento de información y con el desenvolvimiento de relaciones personales (Ibáñez y Zangaro, 2006).

Este nuevo modelo de gestión empresarial deja de pensar en la gestión del trabajo “por oficio” o “por puesto de trabajo” para dar lugar a la “gestión para la capacidad” (Zarifian, 1991:100). Este cambio da como resultado el reemplazo de la **calificación** de la mano de obra, determinada por los especialistas en función de las necesidades del puesto de trabajo, por las **competencias** del individuo más allá de los requerimientos del puesto. La inclusión de la calidad, como estrategia de las empresas

para recuperase de la crisis que enfrentaban, no se restringe a la evaluación del producto sino que alcanza a la mano de obra. Las nuevas normas de calidad implican la evaluación de la actividad del trabajador: su comportamiento, su capacitación, su responsabilidad, sus competencias personales. Es así que para la incorporación de personal lo que se evalúa es el potencial de desarrollo de la persona y su posibilidad de evolución. De allí que en muchas ocasiones se sobrevalue el nivel exigido para un puesto de trabajo.

En este contexto, el sistema de calificación de los oficios con su consecuente diseño de grillas de clasificación que se utilizaba de manera generalizada bajo el paradigma taylorista-fordista resultaría poco operativo, ya que no permitiría predecir las condiciones potenciales individuales que permiten el progreso profesional. El sistema de calificación/clasificación posibilitaba no sólo un ordenamiento jerárquico para determinar funciones, profesiones y salarios, sino también un ordenamiento jerárquico social. La implementación de la llamada “lógica de competencias” desdibuja ese ordenamiento jerárquico en tanto se aplica universalmente a las diferentes ramas o áreas de trabajo pues no depende de la clasificación establecida a partir de los puestos de trabajo, sino basada en los atributos de los trabajadores. Es así como la competencia es una propiedad del trabajador que requiere una actualización constante y también una validación permanente para acceder a una promoción o una movilidad profesional (Tanguy, 1998:122). El nivel de formación del asalariado conformará sólo una parte de su calificación, ya que es un título definitivo y hace referencia a competencias adquiridas. El trabajador necesitará probar continuamente que se encuentra apto para el puesto validando, de acuerdo con las competencias requeridas, el nivel de dominio de las funciones ejercidas. Así, la capacitación es constante y depende de una acción individual, inclusive para la adquisición de competencias en el trabajo.

Como ya se dijo al comienzo del apartado, estos cambios en el mundo del trabajo implicaron el reclamo de que la universidad se convirtiera en una institución social responsable de formar los nuevos profesionales demandados. Esta demanda produjo que, a nivel mundial, las universidades y el ámbito académico se vieran en la necesidad de acordar una reforma. Este es el caso del proyecto *Tuning*. Este surge en Europa en el 2001 en respuesta a los nuevos objetivos planteados en relación con la educación superior en el marco del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo

de Educación Superior con la Declaración de Bolonia (1999). La necesidad de implementar un sistema educativo que permitiera la movilidad de estudiantes y académicos, la homologación de titulaciones (flexibilización) y la adecuación de los perfiles de los egresados, entre otros aspectos, hizo que las instituciones de educación superior se vieran en la obligación de reflexionar para llegar a puntos de concordancia y confluencia. Con este antecedente, surge en el 2005 el proyecto *Tuning* para América Latina. Las investigaciones se realizaron en etapas y se focalizan en indagar puntos comunes de referencia acerca del tipo de capacidades requeridas en el campo profesional, es decir, el tipo de competencias, y, para ello, se centran en las experiencias de los graduados de distintas disciplinas provenientes de universidades tanto públicas como privadas y en la información relevada de los empleadores de la región. El documento final de febrero de 2007 reúne los resultados de estas investigaciones llevadas a cabo en 19 países de Latinoamérica y manifiesta el alto grado de concordancia en los lineamientos fundamentales y necesarios para implementar un enfoque de enseñanza basado en competencias en el ámbito universitario. En el apartado siguiente, expondremos las definiciones más relevantes acerca de competencias y habilidades propuestas en el informe final de este proyecto como así también algunos de los resultados que permiten comprender cuáles han sido los criterios de identificación de las competencias que necesita desarrollar un estudiante universitario.

II) Las conceptualizaciones de la noción de competencia y los modelos de diseño curricular en el ámbito universitario

Son varios los autores que reconocen que la necesidad de reflexionar sobre las conceptualizaciones que se hacen acerca de la noción de competencia. En este trabajo, nos interesa exponer la mirada crítica de Perrenoud (2006) sobre las definiciones de competencias construidas desde una suerte de sentido común en la práctica docente, que abordan la competencia como desempeño y como objetivo de enseñanza. En este sentido el autor sostiene que si bien, podría resultar útil definir competencia como el desempeño observado a la hora de pensar en la evaluación de competencias (dado que el desempeño es lo visible), esta propuesta de definición no parece alcanzar demasiada precisión ya que, de hecho, no logra conceptualizarla. No ayuda a describir cómo se desarrolla la competencia en el estudiante sino que más bien tiende a favorecer el pensar qué procedimientos o acciones debe aprender el estudiante para ejecutar más tarde. Esto

implica que el estudiante tendría que lograr desarrollar un saber hacer. Este tipo de abordaje acercaría la noción de competencia a un modelo conductista más que a uno constructivista. (Perrenoud, 2006))

Sin embargo, la propuesta de Perrenoud pretende acercarse más a un esquema de comprensión constructivista de las competencias. Esto hace que presente diferencias con los enfoques anclados en la perspectiva chomskiana, que consideran que la noción de competencia puede abordarse como la capacidad humana innata de dar y crear infinitas respuestas fuera de un repertorio establecido. Perrenoud, en cambio, sostiene que en el caso de las competencias vinculadas con el aprendizaje, se trata de adquisiciones que no se producen de manera espontánea sino que son aprendizajes contruidos. Desde esta perspectiva, la noción de competencia puede vincularse con la de 'habitus' propuesta por Bourdieu (1995), entendido como una forma de identidad ya forjada en estructuras de pensamiento, de percepción y de acción, es decir, en una rutina que favorece la práctica reflexiva frente a cualquier desempeño. Ser un practicante reflexivo en el ámbito profesional implica ser autónomo y responsable, características necesarias para el desarrollo de cualquier competencia, para la adquisición, en definitiva, de la competencia profesional. Según Perrenoud, estos aprendizajes contruidos pueden producirse sólo si se desarrollan en el individuo modelos que los contextualizan, es decir, situaciones que hacen necesaria la articulación entre disposiciones o competencias y conocimientos de manera tal que se produzca la movilización de saberes pertinentes para resolver y afrontar una nueva situación. En este sentido, esa articulación y movilización es lo que el autor considera que no es espontánea, sino contruida por el individuo como resultado de una formación intensa. Esta conceptualización de la noción de competencia, entendida como la movilización de saberes contextualizados, trabajada por Perrenoud, es la que adoptamos en este trabajo dado que nos aporta una mirada diferente a la hora de diseñar nuestra intervención didáctica pues nos obliga a repensar no sólo el alcance de los objetivos propuestos en la materia que damos sino también un aspecto mucho más amplio que involucra la formación global de los alumnos.

En cuanto a la adopción del enfoque de enseñanza basado en competencias en el ámbito de la educación superior, nos referimos en el apartado anterior al Proyecto Tuning para América Latina. En uno de los documentos del Proyecto, se distinguen tres

nociones relevantes a la hora de reflexionar sobre las implicancias de adoptar un enfoque de enseñanza basado en competencias. Estos son: resultados del aprendizaje, competencias y habilidades. Se entiende por resultados del aprendizaje las “formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, entender o ser capaz de demostrar, una vez concluido el proceso de aprendizaje. Los resultados del aprendizaje deben estar acompañados de criterios de evaluación adecuados, que pueden ser empleados para juzgar si se han conseguido los resultados previstos. Los resultados del aprendizaje, junto con los criterios de evaluación, especifican los requerimientos para la concesión del crédito.” (Tuning A. Latina, 2007: 323).

Las habilidades se definen como “capacidades instrumentales, sociales, sistémicas, cognitivas tanto genéricas como específicas, como leer, escribir, hablar en público, manejo informático, matemáticas. Las habilidades se relacionan con los perfiles profesionales o de egreso de los programas de estudio.” (Tuning A. Latina, 2007: 321).

Por su parte, las competencias son definidas como el “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) y con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio).” (Tuning A. Latina, 2007: 320).

De estas definiciones se desprenden dos cuestiones relevantes. En primer lugar, la diferencia entre resultados del aprendizaje y competencias, dado que los primeros son los que los académicos formulan como metas a cumplir en sus programas y que su alcance puede ser medido con instrumentos de evaluación acordes y que, por su parte, las competencias no son los conocimientos que el alumno adquiere en cada materia sino las capacidades que éste desarrolla como resultado de un proceso construido por él mismo a lo largo del tiempo luego de haber ido alcanzando los resultados del aprendizaje. En segundo lugar, las habilidades conforman una de las dimensiones de las competencias involucradas en el desarrollo de éstas dado que se vinculan con el *saber*

cómo hacer algo, con las acciones que el estudiante aprende para hacer algo, con un aspecto operacional. Desde esta perspectiva y según lo planteado por Barnett, los conocimientos se vuelven operativos y en consecuencia, las competencias, entendidas sólo como habilidades cobran un sentido utilitario ya que permitirían desarmar y analizar las tareas que conforman una totalidad con el fin de identificar cómo se debe formar un estudiante para que se desempeñe eficientemente.

Sin embargo, una competencia presupone diversas aptitudes y habilidades que se activan simultáneamente. Las aptitudes se vinculan con disposiciones propias del individuo, mientras que las habilidades se relacionan con su experticia en la realización de alguna tarea. A pesar de esta diferenciación en las definiciones, es evidente que las habilidades se vinculan estrechamente con sus aptitudes, ya que es a partir de ellas que el individuo ha logrado desarrollar esas habilidades.

Se observa en la literatura especializada una estrecha relación entre los conceptos de habilidades, aptitudes y competencias a la hora de definir éstas últimas. El vínculo que se establece entre estas tres nociones y su énfasis puesto en una u otra dan lugar a las distintas clasificaciones que desarrollaremos más adelante.

Otro factor que interviene en la definición y clasificación de competencias es el ámbito en el que se inscriben sus usos. Es así que algunos autores que vinculan las competencias con el ámbito laboral diferencian competencias umbral de competencias diferenciadoras. Las primeras se refieren a competencias básicas o habilidades y conocimientos mínimos necesarios para desempeñar una tarea, mientras que las segundas permiten distinguir niveles de desempeño en un puesto (Díaz Barriga, 2006).

En cambio, la consideración de las competencias en los distintos ámbitos educativos se produce de manera diferencial. En el ámbito de Educación Básica, por ejemplo, las competencias aparecen como procesos genéricos que se desarrollan en un tiempo prolongado tales como, por ejemplo, la competencia lectora o la competencia matemática. Entender las competencias como un proceso implica la posibilidad de un desarrollo progresivo y contaste de las mismas, pero se dificulta precisar el nivel alcanzado.

En lo que a la Educación Superior respecta, el enfoque de enseñanza basado en competencias se incorpora, entre diversas razones que el Proyecto Tuning propone y que mencionamos en el apartado anterior, con el objetivo de mejorar la formación de los graduados con miras a su desempeño en la profesión (Díaz Barriga, 2006). Con este fin, se analizan las competencias más complejas que un profesional debe desarrollar como experto para descomponerlas en las distintas tareas involucradas en el alcance de esa habilidad. Se define así un mapa de competencias menores que conforman un plan curricular armado sobre la base de objetivos fragmentarios, lo que lleva nuevamente a la confusión entre competencias y resultados del aprendizaje, y a entender las competencias, en este caso profesionales, en un sentido utilitario, como ya se mencionó anteriormente.

Por competencia profesional puede entenderse “la capacidad de gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real.”(Perrenoud, 2004) Esta definición implica el intento de desarrollar la construcción de la autonomía y el criterio profesional. La forma de lograr este desarrollo es mediante situaciones problema. El desarrollo y el ejercicio de la autonomía es la manera de enfrentar la brecha entre lo prescrito para la realización del trabajo y lo que realmente sucede en el contexto laboral según los recursos, los tiempos y las condiciones de trabajo. La autonomía implica responsabilidad en el ejercicio de una profesión y en la toma de decisiones. Ahora bien, la autonomía y la responsabilidad se forjan mediante la capacidad de reflexionar sobre la acción y en la acción, de manera tal que se movilen los conocimientos, las capacidades y las experiencias del individuo. El desarrollo de estas capacidades dará origen a un practicante reflexivo. La figura del practicante reflexivo es el pilar del desempeño de un profesional. (Perrenoud, 2004: 12)

Esta figura del practicante reflexivo fue propuesta y desarrollada ya hace más de dos décadas por distintos autores en temas vinculados con educación. Desde nuestro punto de vista, es interesante la conceptualización realizada por Schön (1992) sobre la práctica reflexiva a partir de la propuesta de diseño de un paradigma reflexivo no pensado específicamente para la enseñanza sino para el ejercicio de una profesión. En este sentido, los conocimientos específicos de cada oficio construidos por la investigación de corte científico no son suficientes para el desarrollo del saber hacer complejo. La figura del practicante reflexivo puede pensarse no solo como meta de

formación de los alumnos en profesionales, sino también como lugar de discusión acerca del ejercicio de la profesión docente. Esto es posible aunque esta profesión resulte compleja ya que el estatuto profesional de la práctica docente no se delimita tan claramente como el de otras profesiones. Es decir, que en algunas profesiones es más fácil pensar en la fusión de los conocimientos propios de la disciplina en un ejercicio responsable y autónomo de la profesión. En cambio en el oficio docente, se confunden los conocimientos con prescripciones acerca de las prácticas.

Las observaciones planteadas por algunos autores como Díaz Barriga, Zabalza y Perrenoud acerca de la implementación del enfoque de enseñanza basado en competencias concuerdan en que lo que está ausente es la discusión acerca de la transferencia de conocimientos y movilización de éstos en otras situaciones, está ausente la reflexión acerca de la práctica.

En algunos casos, sostienen estos autores, el cambio de un enfoque de enseñanza a otro sólo se ancla en el plano discursivo y no se materializa en acciones específicas. Esto conduce a pensar que uno de los problemas centrales que presenta el enfoque por competencias es su implementación en el aula. Es necesario tener en cuenta que, por lo general, la implementación circula por dos carriles diferentes. Por un lado, en el plano de la gestión de las autoridades que revisan planes y programas de estudio; por el otro, en el de los docentes que serán los responsables de ejecutar la innovación en las aulas. La falta de conocimiento adecuado sobre el enfoque por competencias lleva a que no se distingan diferencias entre lo que se venía haciendo y lo nuevo, es decir, no se advierten los contrastes entre el enfoque de enseñanza vigente hasta ese momento y el enfoque por competencias que la institución pretende incorporar, por lo que el riesgo de que el cambio sólo se plasme en el plano discursivo es alto.

Esta situación se agrava cuando está acompañada de ausencia de reflexión y de participación de los actores involucrados en el cambio, lo que permite que cualquier innovación no sea tomada en serio o sea considerada como un mero cambio de maquillaje o adaptación a un discurso de moda como lo señalan Perrenoud (2006) y Díaz Barriga (2006). En este contexto, resultaría difícil conocer el aporte del enfoque basado en competencias si los responsables de llevar a cabo su implementación no lo conocen y no están convencidos de su aplicación.

Un recorrido por la literatura especializada permite mostrar que se evidencian diferentes posturas frente al nuevo enfoque pedagógico de formación basado en competencias (Zabalza, 2006). Por una parte, encontramos la postura que sostiene que no se puede renunciar a los contenidos propios de la disciplina y que el valor de la formación radica en los saberes y no en su aplicación. Frente a esta postura, encontramos la que sostiene que ningún saber fuera de contexto es útil y que los contenidos cobran sentido cuando se sitúan en un contexto real. El enfoque de formación basado en competencias se vincula con esta segunda postura dado que el objetivo principal es desarrollar la capacidad de movilizar los saberes en un contexto real.

Puede así pensarse que el debate entre perspectivas y modelos se refiere a la misma problemática: cómo resignificar el aprendizaje en un contexto en el que la sociedad en su conjunto, y el mundo del trabajo en particular, le demandan a la universidad desarrollar una amplia y compleja trama de competencias en futuros profesionales. Preguntar acerca del sentido de determinado aprendizaje incide no sólo en un plan de estudios sino y fundamentalmente en la metodología de enseñanza. Esto lleva a la necesidad de reflexionar acerca del rol y la tarea docente. ¿Alcanza con incorporar estudios de caso, simulaciones y metodologías activas en el desarrollo de las clases para garantizar el desarrollo de competencias en los estudiantes? Si los conceptos clave que surgen cuando se analiza este enfoque son movilización de la información y transferencia de habilidades a situaciones inéditas, es evidente que no, ya que los procesos cognitivos puestos en juego en la transferencia o movilización de conocimientos son más complejos que realizar ese tipo de actividades. Este tema será retomado y ampliado más adelante. Ahora nos interesa continuar con la reflexión acerca de los aspectos generales de la adopción del enfoque de enseñanza basado en competencias.

En ocasiones las aplicaciones del enfoque por competencias son parciales porque se reducen a su implementación en materias aisladas; otras, superficiales porque la medida es impuesta y no consensuada entre los actores involucrados (Zabalza, 2006). La aplicación de este enfoque supone un cambio en los documentos formales y un impacto o efecto en la práctica misma. Sin embargo, como ya mencionamos en páginas

anteriores, uno de los problemas que aparece es que este impacto en las prácticas es mínimo o inexistente. Consideremos brevemente a qué puede deberse este problema.

Resulta habitual considerar que lo que una innovación introduce será mejor que lo que se hacía antes. Sin embargo no necesariamente esto es así, dado que el hecho de que se trate de una innovación no implica que el recurso o elemento nuevo sea mejor (Díaz Barriga, 2006). Por otro lado, una propuesta de cambio no le imprime necesariamente una modificación radical al trabajo en el aula. Como ya anticipamos en páginas anteriores, muchas innovaciones son meramente discursivas. En algunos casos, esto se debe a que suceden muy vertiginosamente y no queda tiempo entre la propuesta y su implementación para la reflexión acerca de ellos ni para observar cuáles son sus aciertos y sus limitaciones.

Como ya dijimos, el concepto de competencia supone la combinación de al menos tres elementos: una información, el desarrollo de una habilidad y situaciones contextualizadas inéditas que permitan poner en acción los dos elementos antes mencionados. En palabras de Díaz Barriga "...toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar."(Díaz Barriga, 2006:20). A partir de esta caracterización podemos plantear una serie de inquietudes, ¿cómo se clasifican las competencias, es decir, esas habilidades necesarias para realizar una tarea?, ¿cuáles son las técnicas que permiten llevar a cabo este proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula?, dado que las simulaciones o las experiencias indirectas son sumamente útiles en el proceso de formación, pero no siempre constituyen los problemas de la vida real.

En cuanto al primer interrogante acerca de la clasificación de competencias, aclaramos que si bien no existe un único criterio para su tipificación, gran parte de la literatura especializada coincide en la distinción entre competencias **genéricas o transversales** y **específicas**.

Detengámonos ahora en la especificación de estas categorías, dado que nos permite ubicar las competencias genéricas y transversales que conforman nuestro objeto de estudio.

En el informe del Proyecto *Tuning* podemos leer que las competencias genéricas en la educación superior hacen referencia a “aquellas que identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc.” (Proyecto *Tuning* América Latina, 2007:54). De esta definición se desprende que las competencias son un conjunto de conocimientos transversales. Se busca así una formación integral del futuro profesional, capaz de adaptarse al cambio y a las complejas situaciones en un mundo sumamente competitivo. Esta transversalidad supone que las competencias son transferibles de un ámbito a otro (del universitario al laboral) y que ya existe en el individuo un saber que es producto de la interacción social.

Díaz Barriga (2006) expone algunas clasificaciones que toman a las competencias genéricas como las que comprenden aquellas que permitan un mejor desempeño ciudadano (competencias para la vida social y personal) y las competencias centrales que se deben desarrollar en la educación básica: lectocomprensión, escritura y manejo de nociones matemáticas (competencias académicas). El grado de generalidad de estas competencias es sumamente amplio ya que se supone que son habilidades y actitudes que se pueden seguir desarrollando y perfeccionando a lo largo de toda la vida. Esta característica conlleva la dificultad de establecer si se alcanzó o no su desarrollo, es decir, se dificulta su medición. En algunos planes, esta dificultad se resuelve con la inclusión de indicadores de desempeño, estrategias propias de la medición de calidad de tareas laborales.

Para autores como Roe, estas destrezas genéricas no deben confundirse con las que él llama *competencias genéricas o sub-competencias* comprendidas en la formación profesional junto con las competencias complejas (Roe, 2003).

En un nivel inicial, las competencias genéricas están vinculadas con conocimientos y habilidades, como es el caso de la comunicación oral o escrita y el pensamiento crítico o con aptitudes, como por ejemplo el respeto, la tolerancia y el comportamiento ético. Son más elementales que las sub-competencias mencionadas por Roe, pues pueden desarrollarse y evaluarse de manera aislada. Además, por lo general, se aplican en una competencia de nivel superior. Las competencias jerárquicamente superiores, complejas o profesionales, no son fáciles de delimitar aunque se conozcan

como específicas del ejercicio de una profesión. Deben distinguirse de las *sub-competencias* que se vinculan con las tareas de inferior nivel, concretas o básicas que requiere un determinado trabajo, pero que no constituyen la profesión, como por ejemplo, realizar una entrevista o buscar información. Estas sub-competencias integran a su vez las habilidades y actitudes complejas (Roe, 2003).

Según Díaz Barriga, algunos autores, como Roe (2003), plantean que en determinados tramos de la formación se hace necesario un aprendizaje básico de ciertos contenidos disciplinares que en otros tramos se actualizarán en propuestas integradoras. En consecuencia, se puede pensar el diseño curricular a partir del trazado de los distintos tramos de la formación de acuerdo con la necesidad de incorporar informaciones disciplinares básicas o el empleo de estos conocimientos en problemas específicos. Esto es lo que Roe comprende por competencias transversales, es decir, movilización de informaciones disciplinares en experiencias situadas. Este autor distingue estas competencias de las estrictamente profesionales que sólo se desarrollan cuando se ejerce la profesión, luego del egreso de la carrera de grado. Roe plantea dos etapas de formación en competencias del egresado: una inicial y otra avanzada. La etapa inicial requiere hacer un seguimiento del graduado durante los primeros cinco años del ejercicio de la profesión para el desarrollo de competencias básicas e iniciales. La etapa avanzada supone que pasados esos cinco años el profesional ha adquirido un conocimiento experto, y cuenta entonces con competencias avanzadas.

En este sentido puede verse en la bibliografía que estas competencias transversales se tratan de la conjunción de diversos saberes y habilidades provenientes de distintos campos de conocimiento. Para algunos, son competencias transversales o integradoras del saber hacer profesional, tales como: capaz de hacer (competencia técnica), capaz de fundamentar (competencias académicas) y capaz de mostrar la competencia profesional. Los que siguen este planteo entienden lo transversal como integración de los elementos comunes de todos los aprendizajes de las distintas disciplinas que conforman el plan de estudios.

Para otros, en cambio, lo transversal radica en aspectos complementarios e independientes que pueden utilizarse en otros campos, es decir, se trata de las destrezas genéricas antes mencionadas, tales como: la comunicación, el razonamiento, el liderazgo, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender. Como puede verse, se trata

de aspectos que fomenten el aprendizaje continuo y el buen desempeño en distintos aspectos de la vida del individuo.

Luego del análisis de la literatura especializada, en este trabajo asumimos como **competencias genéricas el conjunto de saberes provenientes de diferentes áreas de conocimiento desarrollados por el individuo en distintas etapas de su vida y formación que se constituyen en destrezas para la construcción de nuevos saberes**, de allí su transversalidad dado que estas disposiciones trascienden situaciones específicas y permiten resolver nuevas.

Las competencias específicas, por su parte, comprenden la adquisición de conocimientos y el desarrollo de procesos de pensamiento en el ámbito de una disciplina (Díaz Barriga, 2006). Esto supone la apropiación de conocimientos disciplinares para movilizarlos en situaciones problemáticas inéditas. La problemática detectada en el desarrollo en este tipo de competencias es la dificultad que presenta recrear una situación problemática contextualizada sin caer en algo artificial que sólo exige la ejecución de procedimientos rutinarios aprendidos. En este caso, la “movilización de la información”, proceso indispensable desde esta perspectiva, no se produciría con lo cual este enfoque se acercaría, más bien, a uno conductista. Desde la perspectiva de Perrenoud, el concepto de movilización de información necesario en el enfoque de competencias se vincula con el concepto de esquema de acción de Piaget porque permite explicar el efecto que se produce en la estructura cognitiva de un individuo (Perrenoud, 2006).

Más allá de las distintas clasificaciones de competencias construidas según diferentes criterios, una discusión central es cómo se diseña un plan de estudios cuando se incorpora este enfoque. Díaz Barriga caracteriza dos alternativas para el armado de planes de estudio sobre la base de la implementación del enfoque: una que daría lugar a un plan que podríamos denominar “puro” y otra que el autor considera da lugar a un plan “mixto”.

La primera alternativa, entonces, que nos proporcionaría un plan de estudios “puro”, propone aplicar el enfoque basado en competencias en todos los aspectos de dicho plan. Es decir, plantea reemplazar completamente el armado por objetivos de desempeño (contenidos procedimentales) por un diseño que se convierta en una

demostración de competencias. Esta alternativa requiere de una clasificación muy minuciosa de competencias, que diferencie las básicas y las clave de las secundarias o complejas. Esta necesidad de clasificación se vincula con la concepción del aprendizaje que esta postura sostiene, ya que lo entiende como la constante aplicación de conocimientos en situaciones complejas. Si bien es cierto que este modelo favorece la integración de conocimientos y habilidades disciplinares, para lograrla es necesario analizar y desagregar minuciosamente las diversas competencias complejas hasta llegar a identificar las más simples o básicas. Pero esto desemboca en la formulación de objetivos sumamente específicos, justamente lo que se pretende evitar desde esta perspectiva. Es decir, al descomponer una competencia compleja se buscan las tareas más simples que se deben ejecutar para alcanzarla y esto se traduce en objetivos conductuales en los planes de estudio.

El segundo modelo o alternativa para el diseño del plan de estudios es el que Díaz Barriga denomina “mixto” (Díaz Barriga, 2006), ya que en él se articula el enfoque basado en competencias con el enfoque basado en contenidos. Es decir, como explicamos más arriba en la clasificación de competencias, algunos autores sostienen que un tramo de la carrera debe trabajar el aprendizaje de conocimientos disciplinares básicos necesarios para desarrollar en un segundo tramo competencias profesionales o específicas. En este modelo mixto, entonces, las competencias funcionan como las que permiten articular los conocimientos disciplinares e integrarlos en la resolución de problemas. Desde la perspectiva de Díaz Barriga, este segundo modelo aparenta ser el más auspicioso para incluir el enfoque basado en competencias en el ámbito de la educación superior.

Como adelantamos en páginas anteriores, el enfoque de enseñanza basado en competencias involucra reflexionar acerca de la práctica docente y en consecuencia también sobre el rol del alumno. Diferenciar si el énfasis está puesto en la enseñanza o en el aprendizaje compete a este modelo. A partir de lo expuesto en este apartado, podemos decir que el enfoque basado en competencias se centra en el estudiante y en su trabajo a diferencia de modelos anteriores en los que el papel central era del profesor (Tuning, 2007: 299). Este cambio de perspectiva se relaciona, entre otras cuestiones, con el reconocimiento por parte de los educadores del conflicto existente entre “lo que

un estudiante debería aprender y lo que es capaz de aprender en un tiempo determinado”
(*Tuning*, 2007: 299)

Relevaremos a continuación los cambios que se producen en los modos de enseñar y de aprender y, en consecuencia, en el desempeño de la tarea docente y en el rol del estudiante para entender el nuevo contrato pedagógico que el enfoque basado en competencias supone.

A) El rol del docente

El nuevo rol que desempeña el docente en el marco del enfoque por competencias requiere revisar aspectos tales como su formación, su práctica profesional, su disponibilidad horaria para la programación de clases, su historia en la institución, su grado de participación en la reforma, entre otros. Desde esta perspectiva, se trata de revisar o redefinir su función y su puesto de trabajo de acuerdo con el grado de participación y responsabilidad que este nuevo rol requiere para trabajar la brecha que se pudiera producir entre la racionalidad técnica y la realidad profesional, es decir entre “el conocimiento profesional y las competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad” (Schön, 1992:23).

Si se considera que la formación por competencias posibilita construir un conocimiento que le permite al futuro profesional adaptarse a los vertiginosos cambios en el ámbito laboral, es decir, estar preparado para incorporar constantemente nuevos saberes, aprender lo nuevo y desaprender lo obsoleto, entonces el docente que deba llevar a cabo esta tarea, también debería poseer este tipo de competencias, ya que claramente ha cambiado su rol dentro del aula. El viraje de una programación curricular por objetivos a una programación curricular por competencias no puede reducirse a la mera inclusión de un nuevo concepto técnico en los programas. Porque, de ser así, no se lograrían resultados con la adopción de este enfoque ya que quedaría circunscripto a una mera declaración de buenas intenciones. Esto implica que se hace necesario abordar algunas cuestiones sobre la actividad y la práctica docente. Suponer que la decisión política de una institución de introducir un proceso innovador de formación alcanza para instalar los cambios en las prácticas reales, como ya sabemos, es un error. Ya se ha dicho que el rol del docente ha cambiado en este modelo de formación y que la reflexión sobre las prácticas es imprescindible para conocer el proceso de aprendizaje

que realizan los alumnos con ellas. Asimismo, ya ha sido aclarado que los saberes disciplinares o la investigación no son suficientes para lograr los objetivos de este enfoque o para garantizar una buena práctica docente. La docencia, como cualquier otra profesión, está conformada por competencias profesionales: conocimientos sobre los contenidos; habilidades específicas de comunicación, de manejo de recursos didácticos, de gestión de métodos, de evaluación y actitudes como disponibilidad, empatía y rigor intelectual, entre otras (Zabalza, 2003-2004: 115). En este sentido, el profesor que haya desarrollado estas competencias será un buen docente más allá del modelo o enfoque que la institución en la que se desempeñe adopte porque estará dispuesto a adaptarse a los cambios, a actualizarse y a comprometerse formalmente con la tarea.

Desde la perspectiva que concibe las competencias como motor de cambio concreto en las prácticas en el aula, entonces, es conveniente redefinir los recursos y las acciones concretas que posibiliten generar técnicas apropiadas para llevar a cabo lo que se pretende y entender que el motor de cambio reside en las competencias de los docentes. En este aspecto, la noción de *pácticum reflexivo* propuesta por Schön se convertiría en la estrategia pedagógica que permite acercarse a la posibilidad de generar un espacio de prácticas que ayudan a los estudiantes a adquirir los conocimientos y destrezas esenciales para ser competentes y convertirse en profesionales reflexivos y por ende, creativos (Schön, 1992:30). Schön entiende estos conocimientos esenciales como una 'forma de arte' que sólo pueden ser aprendidos en el desarrollo guiado de una práctica: se aprende haciendo, como lo hace el músico o el artista plástico. Una de las cuestiones centrales que se plantea en la implementación de esta práctica es el rol del instructor y su vínculo con el estudiante. La función del docente es entendida como una tutoría dado que establece con el estudiante una relación basada en demandas complementarias y compartidas. En este contexto, la interacción comunicativa se vuelve importante y compleja ya que involucra una dimensión afectiva ya que implica negociación, discusión, comprensión entre otros aspectos característicos de este tipo de interacciones.

La implementación de un *prácticum* debe ser pensada no como una tarea diseñada en solitario, sino en un ámbito social más amplio. Si se entiende el aprendizaje como una práctica social, como el producto de una interacción de individuos, es pertinente pensarlo como producto de una comunidad, entendida ésta como un la unión

informal de personas que comparten significados, objetivos, compromisos, tareas, saberes en una empresa común. La idea de comunidad no puede reducirse a la institución, ya que ésta podrá diseñar políticas para una determinada comunidad, pero no puede diseñar las prácticas que aparecerán en respuesta a estas políticas (Wenger, 2001:273). En una comunidad, la producción de experiencia y competencia interactúan de manera tal que posibilitan la generación de nuevo conocimiento. Se trata, desde la perspectiva de Wenger, de pensar en la configuración de una comunidad de aprendizaje que cree un espacio que posibilite diseñar sus prácticas dentro de una configuración más amplia.

En este sentido, los conocimientos específicos de una disciplina no alcanzan para la práctica docente si no están acompañados del desarrollo de la capacidad de reflexión. De allí la figura de 'practicante reflexivo'. Las soluciones para situaciones complejas que debe resolver un profesional no se encuentran en los libros, sino que son construidas por éste a partir de la movilización de saberes pertinentes en esa situación. Este proceso de reflexión implica, según Perrenoud, "ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y metacomunicación" (Perrenoud, 2007:17) sobre la práctica con el fin de establecer modelos, reconocer temas, es decir, desarrollar la competencia de saber analizar. El proceso mental de reflexionar determinante en esta propuesta tiene, por un lado, el objetivo de realizar un análisis para decidir una acción en el momento en que se actúa y por el otro, tal vez el más relevante desde la perspectiva del autor, la reflexión sobre la acción. Esta última conduce a revisar la actuación una vez realizada y compararla con otras acciones u otras situaciones, lo que favorece el acopio de experiencias con el objetivo de fortalecer la formulación de hipótesis y toma de decisiones frente a nuevas situaciones en contextos similares.

B) El rol del alumno

Como ya se dijo, la formación profesional con estas características no solo modifica la práctica docente sino que también involucra un cambio de actitud del alumno. Este tipo de formación supone "que abandonen su oficio de alumno para convertirse en actores de su formación y que acepten las formas de implicación, de incertidumbre, de riesgo y de complejidad que comprensiblemente pueden asustar a aquellos que se refugian en el saber" (Perrenoud, 2007: 18).

La propuesta del autor como condición para lograr la adhesión activa de los estudiantes es la implementación de una formación que alterne en una buena articulación teoría y práctica. En este sentido, desde la perspectiva de la práctica docente, se aconsejaría trabajar por proyectos y problemas para generar la movilización de conocimientos y habilidades, lo que supone la adopción de metodologías activas y cooperativas. Seguir los principios de pedagogías activas y constructivistas implica, como ya anticipamos, un cambio profundo en los perfiles docentes anclados en una concepción cristalizada de sus saberes. En principio, adoptar una postura reflexiva sobre su acción que involucre analizar la situación de clase, gestionar proyectos, comprender a los alumnos frente a determinadas problemáticas, evaluar competencias en procesos de construcción, serían un avance en la dirección del cambio que facilitaría dicha adhesión activa de los estudiantes.

Según Perrenoud (2007), los aprendizajes construidos pueden producirse sólo si se desarrollan en el individuo modelos que los contextualizan, es decir, situaciones que hacen necesaria la articulación entre disposiciones o competencias y conocimientos de manera tal que se produzca la movilización de saberes pertinentes para resolver y afrontar una nueva situación. Ahora bien, esa articulación y movilización es lo que el autor considera que no es espontánea, sino construida por el individuo como resultado de una formación intensa. De aquí se desprende que el rol activo del sujeto - alumno es imprescindible en el desarrollo de competencias. Su compromiso y responsabilidad serán clave dado que el que desarrolla competencias en situación didáctica es el alumno.

“Crear una competencia es aprender a identificar y encontrar los conocimientos adecuados.” (Perrenoud, 2007:28) Los conocimientos son indispensables para la construcción y desarrollo de competencias pero no se movilizan de manera automática por lo que para que se vuelvan “operables” podrían presentarse actividades que incluyan situaciones en los que estos conocimientos fueran necesarios para su resolución. Perrenoud observa que la clave para que estas actividades sean eficaces en la movilización de conocimientos e identificación de transferencia es que en las consignas propuestas no estén mencionados tales conocimientos. Así, el conocimiento se transforma en herramienta.

Ahora bien, esto no alcanza para crear competencias, ya que si la movilización se realiza aisladamente y con poca frecuencia se corre el riesgo de que el alumno no

considere que los conocimientos sean la clave para resolver los diferentes problemas que se le planteen. Es así que si este tipo de actividades se desarrollan con cierta asiduidad, se logrará generar el hábito de la movilización y esto permitirá crear esquemas de movilización de conocimientos: los esquemas se activan en la movilización de conocimientos y permiten enfrentar nuevas situaciones. Cabe aclarar que si bien un esquema presupone una suerte de estructura rígida, esto no implica que se apliquen siempre de la misma manera, sino que se adaptan al contexto o situación, es decir que funcionan como herramientas flexibles. Los esquemas se adquieren con la práctica y presuponen conceptos teóricos y es el *habitus* “el principio generador de las estrategias que permite a los agentes enfrentar situaciones muy diversas. Producto de la interiorización de una multiplicidad de estructuras externas (...); es un operador (...) de una racionalidad práctica, inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales y, por ende, trascendente al individuo.” (Bourdieu, 1995: 25) En definitiva, son estas disposiciones o esquemas los que constituyen una competencia. Es decir que los esquemas no son la competencia sino su base, pues lo que implica la competencia es la movilización de esquemas simples que a su vez conforman esquemas más complejos que activan las funciones cognitivas del sujeto. Es así que si pensamos en competencias genéricas o transversales, tal como se definieron más arriba, se piensa en movilización de esquemas de conocimientos, pensamientos, percepciones. Pero, si esos esquemas no han sido desarrollados por la práctica o por la apropiación de conocimientos es difícil suponer que el alumno pueda desarrollarlas, ya que en definitiva no posee esquemas para movilizar. Por otra parte, si tenemos en cuenta que las competencias transversales a su vez cruzan las competencias profesionales, el problema de la movilización es aún más complejo.

La movilización de los esquemas no se produce siempre de la misma manera. Se debe entender que en determinadas situaciones la reacción del individuo es casi instantánea, lo que indica que la competencia se evidencie como un esquema complejo estabilizado (Perrenoud, 2007:31). En otros casos, la movilización requiere de una instancia de reflexión a veces prolongada. Frente a situaciones nuevas y complejas los esquemas a los que el sujeto recurre no son los habituales por lo que el trabajo de reflexión es central a la hora de desarrollar competencias. Por lo que podría pensarse que la reflexión también supone un hábito que activa los esquemas de la abstracción, la

asociación, la conceptualización, es decir, recursos cognitivos que construyen la base de la inteligencia.

Como ya vimos cuando abordamos diversas clasificaciones propuestas, existen competencias más simples y más complejas. Estas últimas involucran a las primeras por lo que establecer un listado de competencias para el armado de programas se hace difícil. Una opción viable es establecer analogías y puntos de contacto entre las realidades que un individuo enfrenta para resolver, sobre todo en el mundo del trabajo, y constituir así familias o tipologías de situaciones que movilicen determinados recursos cognitivos.

La movilización de conocimientos es siempre objeto de capacitación, es decir, que debe ejercitarse la transferencia en la etapa de formación para que pueda desarrollarse una competencia que permita enfrentar una nueva situación en el futuro. El aprendizaje debe anclarse en una o en varias prácticas sociales, como en el caso de la competencia comunicativa. Es allí, en esa contextualización, donde los aprendizajes se resignifican para los alumnos. Es por eso que se hacen explícitas las posibles utilidades de los diferentes saberes.

Para que el alumno movilice los saberes que permitan la utilización de recursos cognitivos, la tarea del profesor, como ya se dijo, es generar distintos tipos de situaciones problemáticas contextualizadas, que presenten diferentes niveles de complejidad. La creación de estas situaciones problema requiere que el profesor tenga en claro cuál es su objetivo, qué quiere conseguir, con qué obstáculos cognitivos van a encontrarse sus alumnos, qué recursos pueden utilizar, cuáles deben crear, entre otros aspectos.

C) El nuevo contrato pedagógico

Lo mencionado aquí pareciera implicar un cambio no sólo en la práctica de profesor, como ya hemos estado adelantando, sino en su identidad misma. En primer lugar porque supone que el profesor mantenga una relación pragmática con el saber dado, es decir, que debe ser tanto capaz de entender que los saberes se anclan en la acción como así también de comprender que es preciso abandonar el dominio de la organización de los conocimientos en la inteligencia del alumno. Será la situación problema la que le dé sentido y orden. El profesor se convierte en capacitador; como tal

sugiere, estimula el vínculo con el saber y guía el proceso. Pero no es el protagonista, pues su experticia no radica en transponer saberes eruditos sino en guiar desde su experiencia en prácticas sociales en las que se entrelazan los saberes eruditos y sus saberes comunes, con el objetivo de ayudar al alumno a identificar los obstáculos que presentan los problemas para resolverlos mediante una movilización de conocimientos. Desde la perspectiva de Perrenoud, esto no implica que se confunda saberes pragmáticos con un enfoque netamente utilitarista, por el contrario, identificar los obstáculos en las situaciones problema y resolverlos a partir de la movilización es la clave de la resignificación de saberes. El desarrollo de estas tareas involucra para los docentes un importante dominio de la disciplina, un alto grado de creatividad para diseñar las situaciones problema, capacidad para vincularse y comunicarse con los alumnos y para administrar de manera diferente la dinámica y los tiempos de una clase. Los profesores se convierten en responsables de la formación global del alumno, es decir, que van más allá de su especialización, por lo que se hace necesaria una apertura mental que incluya reflexión y discusión entre colegas para aprovechar las transversalidades en los diferentes programas. El profesor negocia con los alumnos el diseño del problema y gestiona los proyectos. Pero para que esto sea posible debe tener libertad para decidir qué recortes del saber hará, qué conocimientos privilegia y cuáles resigna. Esto implicaría un nuevo contrato pedagógico. El alumno se compromete a involucrarse con el proyecto, se convierte en un practicante reflexivo en la realización de ejercicios de metacognición y metacomunicación. La cooperación formará parte de la instancia de negociación y constituirá el pilar de la retroalimentación entre las partes. Es decir que la implicación del alumno con la tarea es mucho mayor que en otros enfoques.

El nuevo contrato didáctico implica, como consecuencia del cambio en la relación entre profesor y alumno a partir de una manera diferente de posicionarse ante el aprendizaje, una nueva forma de evaluación dado que la evaluación estandarizada no sirve para afrontar las situaciones de resolución de problemas. Se necesita así evaluar el cumplimiento de una práctica en el marco de una tarea.

III) Competencias genéricas y alfabetización académica

En esta sección de nuestro trabajo, tal como especificamos al comienzo de esta primera parte, haremos foco en la conceptualización de la competencia que perseguimos

analizar, en el marco de una comprensión de nuestra tarea docente como un proceso de alfabetización académica. Recordemos que nuestra pretensión es contextualizar la experiencia didáctica implementada en la Universidad Argentina de la Empresa que describiremos en la segunda parte, experiencia que tiene como eje las nociones de competencia comunicativa en el ámbito universitario. A los fines de lograr esto, y para completar el contexto de comprensión teórica que desarrollamos en los apartados anteriores, nos interesa detenernos en resaltar algunas cuestiones del Proyecto *Tuning* para América Latina al que nos referimos en el primer y segundo apartado. Esto lo hacemos ya que, desde nuestro punto de vista, nos permite trabajar con una definición de competencia genérica consensuada en el ámbito académico nacional e internacional y a su vez ubicar la competencia que nos proponemos abordar desde nuestra intervención didáctica.

En el documento final publicado por el Proyecto *Tuning* (2007) se hace explícito que el enfoque basado en competencias orienta la formación universitaria hacia la práctica y esta orientación se diseña a partir del perfil del profesional con el objetivo de cumplir con la demanda social y del mercado laboral tal como lo plantea Barnett (2001). Asimismo, el proceso de selección de competencias realizado en el marco del Proyecto *Tuning* para incluir y modificar los planes curriculares da cuenta de las distintas concepciones de los actores involucrados de la formación universitaria. En dicho proceso se relevaron las opiniones de los tres colectivos implicados en este proceso: académicos, graduados y empleadores para establecer la lista de las competencias necesarias en los planes de estudio a partir de los puntos de contacto entre las más valoradas por los tres sectores. Como conclusiones generales, podemos decir que hay una clara coincidencia entre la percepción de los graduados y de los empleadores y una distancia considerable entre éstos y la visión de los académicos. Es así que, a modo de ejemplo, los académicos ubican en primer lugar los “conocimientos generales básicos sobre el área de estudio”, competencia que para los graduados y los empleadores se ubica en el decimosegundo lugar (Zabalza, 2007:3).

Nos interesa especialmente en nuestro trabajo identificar el lugar otorgado por los tres sectores a la competencia denominada “comunicación oral y escrita en la propia lengua”, es decir, habilidad en el manejo tanto en la oralidad como en la escritura del código lingüístico, ya que constituye el eje de la experiencia didáctica que nos

proponemos analizar. Si bien los académicos le otorgan importancia ubicándola en el noveno lugar, entre diecisiete competencias, los graduados y empleadores la sitúan en el quinto luego de “capacidad de análisis y síntesis”, “capacidad de aprender”, “capacidad de aplicar conocimientos en la práctica” y “capacidad para adaptarse a nuevas situaciones”. De lo anteriormente expuesto se desprende que los académicos privilegian los conocimientos disciplinares y las capacidades cognitivas frente a las capacidades prácticas. Esto redundará en las dificultades que aparecen a la hora de trabajar competencias genéricas de manera transversal, ya que, si bien la queja generalizada de los docentes sobre el pobre rendimiento de los alumnos en sus producciones escritas y en sus presentaciones orales está sumamente instalada, no se reconoce la necesidad de hacer foco sobre estos problemas y convertir estos conocimientos necesarios para el desarrollo profesional y académico en contenidos de varias materias a lo largo del programa curricular.

En este sentido, muchas universidades intentan solucionar el problema de la escritura con asignaturas aisladas en el primer año de las carreras que, en líneas generales, funcionan como propuestas remediales para paliar dificultades generales sin implementar un programa que permita desarrollar esta competencia en los estudiantes (Carlino, 2005). De todas formas, la incorporación de competencias genéricas en los propósitos formativos ha comenzado a realizarse y en varios casos, sobre todo para estadounidenses, australianos e ingleses, la comunicación escrita es entendida como una competencia instrumental, si bien ajena a los contenidos propios de las disciplinas, como herramienta importante para el aprendizaje y la formación (Zabalza, 2007:7)

Pero para que no se trate de acciones aisladas, paliativas o remediales de situaciones problemáticas consideradas marginales sin un impacto relevante en el producto final (es decir, en una titulación) sino para que un proceso innovador, como la implementación del enfoque basado en competencias en la educación superior, produzca un efecto positivo es necesario que los cambios sean incorporados en el *curriculum* formativo de la universidad, que estén debidamente documentados y fundamentados en la planificación (Zabalza, 2003-2004: 122). En este sentido, para que un proyecto de desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes en el ámbito universitario sea un aporte al logro de este proceso innovador, debe ser entendido como uno de los engranajes necesarios de un programa de formación más

abarcador. Desde nuestro punto de vista, esto es posible si se lo inscribe en el marco de una *alfabetización académica*.

El concepto de *alfabetización académica* se define como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000), precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.” (Carlino, 2003: 410). En este sentido, la alfabetización académica implica “las diversas acciones de formación que implementan las universidades para enseñar a escribir académicamente, de acuerdo a las especificidades de cada disciplina” (Padilla, 2010: 4). Asimismo, estos programas de alfabetización académica implican el desarrollo de competencia comunicativa en el plano de la escritura dado que la producción de textos, sean de corte académico o no, requieren de un uso correcto del lenguaje, es decir, adecuado a la instancia de comunicación en la que el sujeto se halle.

Tomamos como referentes de los programas de alfabetización académica, expresión acuñada en universidades inglesas desde hace varias décadas, los proyectos de investigación-acción desarrollados por Padilla en la Facultad de Filosofía y Letras de Universidad Nacional de Tucumán contruidos, en parte, sobre la base de los aportes de las investigaciones de Carlino (Padilla, 2004, 2009; Carlino, 2004, 2005) sobre los procesos de enseñanza de escritura académica en la universidad.

Los resultados de las investigaciones de Carlino sobre la manera en que las universidades se ocupan de la escritura académica son relevantes para nuestro trabajo dado que describen el escenario actual de los programas de alfabetización académica en las universidades argentinas. Carlino realiza un estudio comparativo entre universidades estadounidenses y australianas y universidades argentinas con el fin de comparar el lugar institucional que ocupa el desarrollo de la escritura académica. Es así que efectúa un estudio documental de sitios de Internet oficiales de las universidades, de documentos normativos, planes de estudio, programas de asignaturas, publicaciones académicas y presentaciones en jornadas o congresos de académicos de estas

instituciones. Como resultado de esta comparación puede verse que en las primeras hay un mayor grado de institucionalización de estas prácticas de alfabetización académica dado que se encuentran insertas en los programas de las carreras, lo que les da la continuidad necesaria para el desarrollo de estas habilidades. Esto se debe a que consideran que el desarrollo del pensamiento crítico se produce en la escritura que analiza fuentes de una disciplina (Carlino, 2006:76). En contrapartida, en las universidades argentinas, aún no se da este grado de institucionalización si bien desde hace varios años algunas universidades han implementado, de manera aislada, talleres para trabajar lectocomprensión y producción escrita (Carlino, 2006). El problema que Carlino releva en las instituciones argentinas es que estos talleres no se sostienen en el tiempo por cuestiones de presupuesto o se limitan a insertarse en materias de primer año de las carreras. En resumidas cuentas, son propuestas que surgen de manera unilateral, por parte de un grupo de docentes del área y no siempre tienen reconocimiento institucional.

Una investigación de Fernández Fastuca (2010) sobre las diferentes modalidades de inserción de la enseñanza de la escritura académica en diferentes universidades del Área Metropolitana de Buenos Aires arroja como resultado que esta implementación data de aproximadamente quince años, si bien es en la última década en la que proliferan estas experiencias dada la difusión de diferentes investigaciones sobre el tema, y que en líneas generales su inclusión en el *curriculum* universitario se produce en el ingreso y en el primer año de las carreras bajo las modalidades de: tutorías, cátedras curriculares, talleres extracurriculares y experiencias globales (entendidas como estrategias globales “en las que se desarrolla más de una de las modalidades mencionadas para enseñar a sus alumnos a escribir académicamente” (Fernández Fastuca, 2010: 59). Asimismo Fernández Fastuca señala que los motivos que llevan a las universidades a incluir la enseñanza de la escritura académica concuerdan en la detección de las falencias en las competencias comunicativas de los alumnos y que la toma de decisión de la inserción de estos contenidos estuvo, en la mayoría de los casos, consensuada entre autoridades y docentes especialistas en el área luego de transitar distintas instancias de formalización y aprobación hasta llegar a la creación de espacios curriculares independientes para su desarrollo (Fernández Fastuca, 2010: 53).

En estas materias, que se insertan en el primer año de las carreras o en los cursos preuniversitarios de las instituciones argentinas, lo que habitualmente se trabaja con los alumnos es el fortalecimiento y desarrollo de dos competencias genéricas básicas: la competencia lingüística y la competencia comunicativa. La competencia lingüística se define como el conjunto de conocimientos que cada miembro de una comunidad de habla posee sobre su código lingüístico, es decir, gramática, ortografía, vocabulario, etc. y la competencia comunicativa es entendida como la suma de los saberes mencionados con las habilidades y conocimientos de ese hablante para poner en uso ese código (Gumperz, 1991).

Si bien estas competencias se desarrollan en los niveles de formación previos a la universidad (inicial, primaria y media), no solo como producto de la interacción social sino también como contenidos conceptuales de las materias *Lengua y Lengua y Literatura*, pensar que los alumnos han alcanzado un nivel de desarrollo de estas competencias que les permita enfrentar las situaciones comunicativas propias del ámbito universitario es un error. Como Padilla lo señala, en la escuela media predomina el hábito de la reproducción de contenidos, de la repetición de lo que los textos y los profesores exponen sin mediar cuestionamientos, incentivar posturas críticas y, peor aún, sin reconocer la procedencia de ese conocimiento. Es así que el alumno trabaja con la técnica de “corto y pego” sin identificar autores y sin evaluar la calidad de las fuentes bibliográficas.

Esta conducta naturalizada se encuentra con otra conducta de los docentes, también naturalizada, en el ámbito universitario. Resulta habitual que los profesores universitarios den por supuesto que los estudiantes han desarrollado sobradamente estas competencias en sus niveles de formación anteriores y que la universidad no es la encargada de enseñarles a leer y a escribir. El error radica en suponer que los alumnos han frecuentado textos científicos y que están en condiciones de escribirlos. Los estudiantes presentan notorias deficiencias en los modos de comunicar el saber en general y, en particular, cuando se trata de saber disciplinario. Estas deficiencias se vinculan con la dificultad para comprender los textos académicos o propios de una disciplina porque su hábito de lectura es lineal y no crítica. Los estudiantes no tienen el hábito de lectura de este tipo de textos y menos aún el hábito de escritura de estas prácticas discursivas. Desconocen los modos de producción y comunicación del

conocimiento científico por lo que se vuelve necesario incluir estos contenidos en las materias de grado (Padilla, 2010).

Por esta razón, el primer paso para el diseño de un programa de alfabetización académica se centra en desnaturalizar las propias prácticas docentes, las propias competencias discursivas para enseñar haciendo explícito lo que para un experto es obvio, es decir, desarrollar la práctica de la escritura académica (Padilla, 2010).

En concordancia con las investigaciones de Arnoux (1997) y Padilla, asumimos la escritura académica como herramienta epistémica para construir y transformar conocimiento (Padilla, 2010) y, en este sentido, entendemos que las normas legitimadas por las comunidades académicas para construir y comunicar el conocimiento deben ser enseñadas. En este sentido, tomamos la definición de discurso especializado de Parodi (2007) entendido como “un *continuum*, en el que se alinean textos a lo largo de una gradiente diversificada que va de un alto hasta un bajo grado de especialización” y que en consecuencia abarca tanto el discurso académico en todos los niveles de formación como el profesional.

La propuesta didáctica tanto de Carlino como de Padilla para llevar a cabo este programa de escritura académica en el marco de la alfabetización académica es transitar el proceso de la investigación definido por Padilla como “proceso de elaboración de conocimientos: conocimientos teóricos como fruto de un trabajo exhaustivo con fuentes bibliográficas, y conocimientos empíricos como consecuencia de un proceso de indagación de la realidad o de contrastación de teorías.” (2010: 5). En los programas propuestos por las autoras, los alumnos elaboran una ponencia grupal en el marco de una materia anual de primer año para ser expuesta en una jornada interdisciplinaria al final de la cursada. Este proceso prepara a los estudiantes no sólo en escritura académica sino que los incentiva a participar en reuniones científicas acordes a su nivel de formación. En este sentido, se debe tener en cuenta que el texto académico que los estudiantes producen evidencia la brecha que existe entre el que produce un académico experto y el que escribe un novato. Es así que asumimos que el trabajo que se realiza con los alumnos en un programa de escritura académica se inscribe en lo que consideran diversos autores como texto académico universitario (García Negroni, 2009; Hall, 2007) que forma parte de ese *continuum* al que hace referencia Parodi (2007), es decir, un texto que, si bien responde a los lineamientos canónicos del género académico en

relación a su estructura, diseño y posicionamiento del enunciador frente a lo enunciado, entre otros aspectos, no logra vincular e integrar, de manera acabada, algunos de los componentes del trabajo tales como marco teórico, hipótesis y argumentos. Si bien resulta imposible pensar que el trabajo sobre el texto académico en una materia de grado, sea anual o cuatrimestral, acorta la brecha entre el producto del experto y del novato, sí se puede afirmar que resulta productivo iniciar al estudiante en este camino académico.

Trabajar de esta manera el texto académico implica hacer foco en otra competencia que se les demanda a los estudiantes y futuros graduados: la competencia argumentativa entendida como la destreza para articular las dimensiones demostrativa, persuasiva y dialéctica que entran en juego en la argumentación científica (Padilla, 2010). Llamamos dimensión demostrativa al plano de la argumentación que se orienta a comprobar la verdad de la hipótesis o punto de partida propuesto en una investigación de carácter explicativo, en este sentido, los lineamientos teóricos considerados para el desarrollo de la práctica argumentativa responden a la conceptualización de razonamientos deductivos e inductivos desde la perspectiva de la lógica formal e informal para responder a los requerimientos de la esta dimensión (Cohen y Nagel, 1990; Diez y Moulines, 1997; Comesaña, 2000). La dimensión persuasiva la entendemos como el plano de la argumentación que se orienta a focalizar cuestiones vinculadas con los componentes de la interacción comunicativa, es así que nos focalizamos en encontrar buenas razones que resulten eficientes para persuadir a un determinado auditorio. En este sentido, el docente trabaja con los alumnos las técnicas argumentativas en función del orador y del tipo de auditorio (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989). La dimensión polémica es el plano de la argumentación que pone en juego las distintas voces en el discurso para tejer el entramado de la discusión en relación con el problema que una investigación aborda. Para trabajar en esta dimensión, se hace necesario introducir a los alumnos en los conceptos de polifonía de Ducrot (1994), de inscripción de la subjetividad del enunciador de Kerbrat-Orecchioni (1997) y Mainguenu (1989) y en consecuencia de los mecanismos de construcción de objetividad e impersonalidad en la escritura científica de García Negroni (2011).

En este marco, entendemos que la objetividad como característica del discurso académico es una estrategia discursiva conformada por una serie de recursos o mecanismos discursivos que, al igual que otros, se pueden aprender a poner en juego a

la hora de escribir un texto de corte académico. En este sentido, en los textos científicos si bien se hace explícita la postura del investigador/autor del texto sobre un tema en cuestión, entendida como hipótesis o tesis, ésta no se defiende desde un punto de vista personal vinculado con sus creencias, opiniones o experiencias de vida, sino desde los datos obtenidos de la bibliografía especializada o de la investigación empírica. Es habitual escuchar en las caracterizaciones que hacen los estudiantes sobre los textos expositivos o explicativos y los textos argumentativos, que la diferencia entre estos está marcada por la persona gramatical utilizada. Es así que cuando leen un texto en tercera persona lo definen como expositivo y si detectan la primera persona, argumentativo. Desde esta perspectiva, el docente trabaja con los alumnos las posibilidades que brinda el lenguaje para construir la persona discursiva adecuada para estos textos de modo tal que lo que se pretende defender sea sobre la base de los datos obtenidos en una investigación y no sobre apreciaciones personales. En este sentido, los alumnos ejercitan los rasgos lingüísticos que colaboran para producir claridad y objetividad tales como los marcadores u organizadores textuales con el fin de evitar ambigüedades y quiebres en la coherencia global que el texto argumentativo requiere para lograr persuadir y convencer al lector (Parodi, 2007). Asimismo los alumnos son guiados por el docente en la búsqueda de fuentes de datos que les permitan armar los argumentos adecuados para sostener sus hipótesis como así también en los modos de citación de estos documentos tanto textual como no textual para incluir en sus producciones escritas.

Tal como se mencionó al finalizar el apartado anterior, el enfoque de enseñanza basado en competencias implica un nuevo contrato pedagógico por los cambios que se producen en los roles de los alumnos y los profesores y, en consecuencia, así como se revisan los modos de enseñar, también se replantea la forma de evaluar estos procesos de aprendizaje. En este sentido, coincidimos con Cassany (1996) en que la escritura de un texto es el producto de un proceso conformado por diferentes etapas sujetas a constante corrección. Así es que el docente, como facilitador, proporciona las herramientas que desarrollen la habilidad de instalar mecanismos de autocorrección y en consecuencia, de autoevaluación en los estudiantes que estimulen la reflexión crítica sobre sus producciones escritas (Parodi, 1999). Estrategias de retroalimentación recursiva, es decir, de distintos momentos de corrección y devolución, como proponen Vardi y Bailey (2006), en las diferentes instancias de producción de un texto, favorecen tanto el diseño de la tarea como el producto final que esta propone dado que generan los

mecanismos de autocorrección buscados a su vez que estimula la autonomía del individuo en la producción escrita.

Lo expuesto hasta aquí constituye el marco interpretativo desde el cual abordaremos el caso particular que analizaremos en la Parte III.



Parte III

El análisis de una experiencia de intervención didáctica basada en competencias

Esta parte estará dedicada a describir y analizar la experiencia de intervención didáctica que el equipo docente del área de Lenguaje⁴ propuso, diseñó e implementó en la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) para el desarrollo de una competencia genérica y transversal propia del ámbito profesional: la competencia comunicativa en el plano de la escritura en el marco de un programa de alfabetización académica. Tal como se expuso en la segunda parte de este trabajo, esta competencia es demandada por el mercado laboral como una de las aptitudes genéricas o básicas que debe poseer el egresado, y al mismo tiempo es una competencia demandada en el ámbito de estudio en las materias que cursan los alumnos. En este sentido, esta competencia comprende el desarrollo de habilidades que la conforman tales como la lecto-comprensión y la argumentación.

Es así que en primer lugar, se expondrán las características más relevantes de la institución con el fin de propiciar un marco de interpretación a la implementación de nuestra propuesta didáctica. En este sentido, cabe aclarar que debido a la decisión institucional de adoptar el enfoque de enseñanza basado en competencias, el equipo docente del área de Lenguaje creyó oportuno diseñar un programa de alfabetización académica que promoviera el desarrollo de la competencia genérica antes mencionada.

En segundo lugar, se describirán específicamente los antecedentes en el área de lectura y producción escrita en la Universidad con el propósito de contextualizar la decisión de desarrollar una nueva estrategia de enseñanza para la escritura académica. En este marco se expondrán los resultados de los diagnósticos realizados para conocer el nivel de desarrollo de estas competencias en los ingresantes a la Universidad y lograr así identificar las áreas problemáticas y los errores recurrentes en la producción escrita de los estudiantes. Esto, con el fin de diseñar una estrategia de intervención didáctica que permitiera trabajar sobre estas falencias desde la perspectiva del desarrollo de competencias. Luego, se detallarán las etapas de implementación de la estrategia didáctica, las fases de ajuste que se sucedieron a lo largo de la experiencia como así

⁴ Cabe mencionar que la autora de esta tesis es la coordinadora del equipo docente del área de Lenguaje en la UADE.

también las razones que justificaron estos ajustes y el programa de evaluación propuesto.

I) Marco Institucional

La UADE es una universidad de gestión privada con reconocimiento oficial y con planes de estudio aprobados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Las carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado son acreditadas periódicamente por la CONEAU (hecho sobre el que volveremos en párrafos más adelante). La universidad está formada por cinco unidades académicas: la Facultad de Administración y Negocios (FADA), la Facultad de Ciencias Económicas (FACE), la Facultad de Ingeniería y ciencias Exactas (FAIN), la Facultad de Comunicación y Diseño (FACO) y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FAJU). En cada facultad se radican las diferentes carreras de acuerdo a su pertenecía disciplinar. Es así que de la FADA dependen las licenciaturas en Administración de Empresas, Recursos Humanos, Comercialización y Dirección de Negocios Globales; de la FACE, Contador Público, Comercio Internacional, Economía y Finanzas; de la FAIN, Ingeniería Electromecánica, en Alimentos, Informática, en Telecomunicaciones, Industrial y las licenciaturas en Biotecnología y en Bioinformática. De la FACO dependen las siguientes licenciaturas: en Relaciones Públicas e Institucionales, Comunicación Social, Gastronomía, Turismo, Gestión de Medios y Entretenimientos, Publicidad, Diseño Gráfico, Diseño de Indumentaria, Diseño Industrial y de Interiores. De la FAJU, Abogacía, Traductorado Público de inglés y las licenciaturas en Gobierno y Relaciones Internacionales, Administración Pública, Psicología, y Ciencias Sociales y Humanidades.

Dentro de la oferta de formación superior, la UADE se ha posicionado como una universidad masiva y convoca una creciente inscripción conformada por alumnos de clase media y clase media alta.

La planta docente está conformada por las siguientes categorías: profesor titular, asociado, adjunto, jefe de trabajos prácticos y auxiliar de primera. El acceso a un cargo se realiza por concurso interno. En este tipo de concurso, un jurado de pares evalúa los antecedentes académicos de los postulantes, su desarrollo en el ámbito profesional y su capacidad docente en una prueba de oposición. Uno de los requisitos para solicitar el

nombramiento en los cargos de adjunto, asociado o titular, es haber obtenido una titulación de posgrado.⁵

Creada hace 50 años por la Cámara de Sociedades Anónimas, la UADE es una universidad orientada a la empresa, por lo tanto mantiene como objetivo formar profesionales que se adecuen a las necesidades de las nuevas y cambiantes organizaciones del mercado. En este sentido, a lo largo del tiempo ha diversificado la oferta de carreras según los requerimientos de la demanda tanto de alumnos como de empresas y ha contemplado los criterios de calidad acordes a las agencias de evaluación y acreditación nacionales e internacionales. El 71% de los alumnos de la UADE cursa una carrera acreditada nacional o internacionalmente. Hasta la fecha, la CONEAU ha acreditado las carreras de Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Industrial e Ingeniería en Telecomunicaciones (al momento de escribir este trabajo, se encuentra en proceso de acreditación también la carrera de Psicología). La *Association of Collegiate Business School and Programs* (ACBSP) ha acreditado todas las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas y de UADE *Business School* (la Escuela de Negocios de UADE). La *Public Relations Society of America* (PRSA) ha certificado la Licenciatura en Relaciones Públicas e Institucionales. La *International Advertising Association* (IAA) ha certificado la Licenciatura en Publicidad y la Organización Mundial de Turismo (OMT) ha acreditado la Licenciatura en Turismo y Hotelería.

Estos datos resultan relevantes en el sentido de que las acciones institucionales realizadas para acreditar diferentes carreras señalan la búsqueda de productos de calidad para situar a la universidad como universidad de la sociedad (Barnett, 2001:40), es decir, para dar respuesta a sus demandas, según se expuso en la segunda parte de nuestro trabajo. Asimismo, en este marco, la universidad ha generado un Plan de Excelencia Académica (PEA) a partir del 2005, focalizado en la formación de competencias profesionales acordes a las demandas del mercado, en el aumento de nivel de exigencia en el desempeño académico del alumno, en el perfeccionamiento docente y en la optimización de nuevos recursos tecnológicos. La implementación de este plan se halló, en sus inicios, gestionada y supervisada por la Secretaría Académica. De esta secretaría depende la oficina de Calidad Académica (CALAC), la que desempeña

⁵ En este sentido, la Universidad lleva a cabo una política orientada a incentivar el desarrollo académico de su cuerpo docente, que involucra el financiamiento de estudios de posgrado en cada especialidad.

múltiples funciones, entre ellas, evaluar la calidad de procesos y resultados de la enseñanza y promover la formación constante del cuerpo docente con la implementación de cursos de capacitación en formación en competencias bajo distintas modalidades (talleres, cursos, conferencias, etc.). En la actualidad, CALAC coordina el Programa de Formación y Actualización en Docencia Universitaria (ProFADU). Este programa incluye cursos de formación sobre los temas vinculados a las políticas académicas de la Universidad (nuevas tecnologías en la enseñanza y enfoque de competencias y metodologías activas). En el caso de la actualización en NTICs (Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación) se ofrecen cursos en el marco de las actividades del Gabinete Tecno Pedagógico implementado para orientar a los docentes en la elaboración de material didáctico utilizando los recursos digitales disponibles en la Universidad. Asimismo, se dictan cursos de formación en didáctica básica para docentes ingresantes (Escuela de Ayudantes) o bien para profesionales que han devenido docentes experimentados, pero que no cuentan con formación pedagógica. El objetivo de estos cursos es brindar una plataforma conceptual y metodológica en los aspectos clave de la enseñanza: programación, diseño de estrategias de enseñanza, diseño de instrumentos de evaluación y aprendizaje en adultos. Al mismo tiempo, esta formación prepara a los docentes para el paulatino acceso a las diferentes categorías que hacen a la carrera docente. Estas acciones, desde nuestra perspectiva, se alinean con el propósito de dar a conocer el enfoque basado en competencias, promover la implementación del enfoque en el aula y evitar así, tal como lo plantean Perrenoud (2006), Zabalza (2006) y Díaz Barriga (2006) que la implementación sólo se sostenga en el plano discursivo institucional.

Dentro de este mismo marco de búsqueda de posicionamiento en el mercado, la UADE también tiene en cuenta el contexto social más amplio en el que sus egresados se insertarán como profesionales. Es por ello que la universidad considera las demandas del mundo del trabajo a la hora de proponer un perfil de egresado y diseñar sus planes de estudio.

En el contexto del actual paradigma de gestión del trabajo al que hicimos referencia en la segunda parte de este trabajo, las empresas esperan que el capital humano posea competencia social (las capacidades desarrolladas en los campos relativos a la autonomía, la toma de responsabilidad y la comunicación social) y

“competencias blandas” (las ligadas al análisis de situaciones, a la toma de decisiones, a la capacidad para trabajar en equipo, responder de manera eficiente a los imprevistos y comunicar en sentido general). Las competencias blandas están estrechamente ligadas a capacidades relativas a procesos cognitivos: capacidad general de abstracción, de aprehensión general de conceptos y procesos, de procesamiento eficiente y no ambiguo de la información, capacidad de expresión lingüística adecuada, etc. Pero también a la posesión de herramientas acordes al ejercicio de dichas competencias: básicamente, competencias comunicativa y lingüística (Ibáñez, *et. al.*, 2007). Estas competencias blandas en el ámbito laboral, son entendidas como competencias genéricas en el ámbito de la educación (Zangaro e Ibáñez, 2006).

Atendiendo a estos requerimientos y en el marco del nuevo modelo de gestión de las universidades gestado en Europa y en los Estados Unidos, según se expuso en la segunda parte de esta tesis, la UADE ha generado una serie de modificaciones en los programas curriculares de las carreras que responde a la adopción del enfoque de enseñanza basado en competencias. En esta línea, la Universidad implementó el enfoque bajo el diseño de un modelo mixto, tal como se describió en la segunda parte de esta tesis, que incluyó varias fases en su diseño.

En una primera fase del trabajo realizado, se consensuaron criterios para establecer diferentes tipos de competencias para luego dar paso al análisis detallado de las materias que conforman cada carrera y establecer el grado de coherencia entre las competencias establecidas y las materias. Asimismo, se diseñó un proyecto de fortalecimiento de competencias genéricas, entendidas como el manejo de ciertos saberes y capacidades básicas, comunes a las distintas especialidades. Es así que se identificaron como competencias genéricas, comunes a todas las profesiones las siguientes áreas: pensamiento matemático, pensamiento científico, formación humanística, comunicación oral y escrita. A fin de diagnosticar la formación que los estudiantes reciben en las áreas reseñadas, se realizó una primera evaluación de los planes de estudios de todas las carreras, analizando el listado de asignaturas que los componen. En este caso, se han considerado asignaturas que tienen una relación directa con las áreas mencionadas. En cuanto a las competencias que esta tesis releva se identificó la materia Lenguaje, Lógica y Argumentación como la asignatura encargada de promover en los estudiantes el dominio de la comunicación oral y escrita, lo que involucra: comprensión de textos y discursos de divulgación científica de cualquier

disciplina, comprensión de textos y discursos científicos de alta complejidad de la propia especialidad y la producción de textos académicos y profesionales (artículos científicos, informes, proyectos, etc.).

En la segunda fase se analizó la estructura curricular del plan vigente en cada carrera a los efectos de analizar la coherencia entre los objetivos y contenidos de las distintas materias y espacios curriculares y las competencias profesionales y formativas propuestas. Además, se seleccionaron las materias que permiten integrar sus objetivos y contenidos en torno de las competencias profesionales y formativas. A los fines de generar una integración entre las materias y las competencias se analizó la estructura curricular del plan de estudios para establecer relaciones horizontales, entre las materias de un mismo año, y longitudinales, entre las asignaturas que se desarrollan en años sucesivos. Para el análisis de la estructura del plan de estudios, se identificó el rol de cada asignatura dentro del plan de estudios en función de los siguientes criterios: campos formativos, áreas curriculares y ciclos. Los campos formativos involucran: formación general y humana, formación científico-técnica básica y formación profesional. Las áreas curriculares agrupan materias que se refieren a un mismo objeto de estudio con un peso distinto dentro de cada carrera y a lo largo de los distintos cursos. Los ciclos son agrupamientos de asignaturas que constituyen trayecto formativo con una especificidad propia. En función de estos criterios, pudo caracterizarse cada asignatura según el ciclo, el área curricular a la que pertenece y el peso de la formación profesional específica.

Así se logró determinar el aporte de cada asignatura en la formación de una competencia, clarificar las relaciones entre las distintas asignaturas e identificar espacios de integración entre asignaturas. Asimismo, este análisis permitió establecer si el porcentaje de asignaturas destinadas a cada uno de los campos es coherente con los propósitos formativos de cada carrera, si existe correspondencia entre las áreas curriculares y el perfil del egresado y si las asignaturas se encuentran en una secuencia adecuada.

Uno de los criterios que se estableció para el diseño curricular basado en competencias fue identificar las materias que, por su ubicación en el plan de estudios, promueven la integración de los aprendizajes adquiridos en las distintas materias en diferentes niveles de complejidad. Es así que se propuso la elaboración de trabajos de

integración final (TIFs) para cada carrera para evitar la fragmentación en la formación profesional y promover la articulación entre la teoría y la práctica.

Estos trabajos de integración final involucran la resolución de problemas y la elaboración de planes de negocios sobre la base de los diferentes aprendizajes de las materias. En este sentido, se identificaron las materias a lo largo del plan curricular que permitieran ir construyendo esa integración en el transcurso de los distintos años (Avolio y Paley, 2006).

Una vez realizados estos análisis y como cierre de esta segunda fase, se procedió a adecuar los programas analíticos de las materias relacionadas con los tramos de formación en función de las competencias involucradas y se definieron las materias que funcionarían, en cada carrera, como integradoras y responsables de guiar el trabajo de integración final de los alumnos. Los responsables de realizar estas tareas fueron los directores de carrera y de departamento. Asimismo CALAC brindó el apoyo teórico referente al enfoque de enseñanza basado en competencias para facilitar el ajuste que se debía realizar en los programas analíticos. En este sentido, se ofrecieron y se ofrecen cursos a la comunidad académica en general para informar acerca del modelo en el marco del ProFADU, tal como se mencionó anteriormente.

Veamos ahora, cómo el producto de este trabajo se hace visible en las comunicaciones institucionales que la UADE le proporciona al público interesado en ingresar a la Universidad. Este ejemplo permitirá realizar algunas observaciones acerca de la interpretación que se hace sobre el enfoque basado en competencias.

En un folleto institucional aparece: “UADE brinda una formación académica acorde a las demandas del mundo del trabajo y las buenas prácticas del ejercicio profesional. Cada carrera está a cargo de un Director de Carrera que es un referente del campo profesional y monitorea la actualidad de los contenidos del plan de estudios. A través de un modelo pedagógico basado en competencias, la enseñanza incentiva al estudiante a asumir un rol activo, mediante la resolución de problemas, el análisis de casos, las prácticas de laboratorio, las simulaciones, etc.” (UADE, Folleto Institucional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2010: 3)

Cabe hacer dos observaciones de lo expuesto en este breve fragmento. En primer lugar, frente a la problemática acerca de quién fija cuáles son las competencias específicas para cada profesión, si es de incumbencia del mercado o del ámbito académico, la Universidad asume en su discurso que las competencias que estipula como ejes de formación son, principalmente, las que demanda el mercado. Siete de los diez Directores de Carreras entrevistados durante el transcurso de esta investigación, pertenecientes a las FACE, FADA y FAJU, al ser interrogados respecto a cómo establecen las competencias profesionales que definen el perfil del egresado aseguraron que éstas provienen de lo que los empresarios y profesionales referentes en el mercado actual reconocen como saberes que debe tener un profesional. De los tres restantes, dos no quisieron contestar esa pregunta de manera directa ya que consideran que se trata de información sensible, sin embargo mencionaron que recurren asiduamente, para actualizar los contenidos en diversos tramos de las carreras, a la información que distintos referentes de empresas les proporcionan sobre lo que se espera del desempeño de un graduado. Sólo uno de los directores cuestionó el término ‘competencias’ refiriéndose a éste como un rótulo nuevo para los mismos contenidos de siempre. Un dato relevante es que los ‘contenidos de siempre’ a los que hace referencia este director de carrera son los que surgen del ejercicio de su profesión, según él lo manifiesta, dado que este entrevistado no sólo dirige la carrera sino que también se desempeña como profesional en el área de su disciplina. Es así que, entendemos que en este caso en particular, las competencias son confundidas con los resultados del aprendizaje, es decir, según lo desarrollamos en la segunda parte de este trabajo, con las “formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, entender o ser capaz de demostrar, una vez concluido el proceso de aprendizaje” (Tuning A. Latina, 2007).

En este sentido, tal como se expuso en la segunda parte de este trabajo, la pugna entre el ámbito profesional y académico por la definición de los contenidos curriculares queda resuelta en una instancia de gestión a nivel de dirección de carreras que señala que el foco de interés de esta Universidad está puesto en lo que determina el mercado.

La segunda observación que nos interesa hacer con respecto al fragmento anteriormente citado se refiere a la necesidad de analizar la interpretación de la noción de competencia a nivel institucional que se hace presente en este enunciado: el rol activo del estudiante se logra con la aplicación de estrategias pedagógicas tales como

análisis de casos, prácticas en laboratorios, resolución de problemas y simulaciones. Si bien, como se expuso en la segunda parte de este trabajo, estas metodologías podrían promover el desarrollo de competencias, su implementación no garantiza el alcance de este objetivo. Este tipo de metodologías, denominadas ‘metodologías activas’ por el rol que desempeñan estudiantes y docentes en su implementación según se explicó anteriormente, requieren entrenamiento y formación del docente que está a cargo de su diseño e implementación en el enfoque basado en competencias, es decir, comprender que su objetivo es estimular la movilización de saberes necesarios para la resolución del problema planteado. Si esto no ocurre, estas metodologías podrían ser interpretadas como una serie de actividades en las que se repite el viejo esquema de aplicación teórica en la práctica (con lo cual, se avalaría la interpretación de uno de los directivos de carrera). Una de las estrategias puestas en juego por la universidad para controlar esta situación es el dictado de talleres optativos para el diseño de metodologías activas en el marco del programa ProFADU anteriormente mencionado.

Lo expuesto hasta aquí permite comprender los lineamientos generales que la Universidad asume frente a la adopción del enfoque. Cabe ahora describir y analizar lo concerniente a nuestro caso particular de análisis con el fin de dar cuenta de cómo se diseñó la implementación del enfoque de enseñanza basado en competencias en una materia de grado de esta Universidad.

II) El Proyecto Didáctico

Entre las modificaciones que la Universidad instrumentó para alinearse a la demanda del mercado sobre el desarrollo de competencias genéricas tales como el dominio de la comunicación escrita y el pensamiento crítico, se cambió la modalidad existente de ingreso a la universidad (Cursos de Nivelación y Cursos de Preparación Académica por examen de ingreso – EDI)) y se creó la materia Lenguaje, Lógica y Argumentación (LLyA). A continuación describiremos:

- a) La modalidad de ingreso vigente hasta 2004 que constituye el antecedente del curso de ingreso actual denominado EDI.
- b) La primera materia que intentaba abordar contenidos relacionados con prácticas de escritura, Pensamiento Crítico y Comunicación (PCyC) que constituye el antecedente de la materia LLyA.

Las descripciones de estos antecedentes resultan de importancia para comprender cabalmente el contexto y el alcance de las modificaciones propuestas para incorporar las prácticas de enseñanza basadas en competencias. Estas modificaciones dieron por resultado la implementación de:

- c) Curso y examen de ingreso a la Universidad (EDI).
- d) La materia LLyA.

Estos últimos constituyen los puntos principales de nuestro análisis.

Comenzaremos entonces con la descripción de los antecedentes del EDI.

a) Cursos de Nivelación y de Preparación Académica

Los antecedentes de los actuales cursos de ingreso datan de 1994, año en el que se implementan en forma optativa, sin examen, cursos cortos y arancelados a los que se dio en llamar *Cursos de Nivelación*. Estos cursos, previos al inicio de clases, tenían por finalidad reforzar habilidades vinculadas con la metodología de estudio y de lectoescritura. Esta propuesta surge a partir de la detección de deserción especialmente en primer año. Si bien el nivel de deserción no superaba el 25% en primer año, se consideró apropiado en ese momento ofrecer estos cursos como período de adaptación a la vida universitaria. Esta iniciativa surge del equipo de docentes del Departamento de Humanidades vinculados con el dictado de materias introductorias en primer año (en especial, Lógica y Filosofía). En este sentido, el grado de institucionalización de estos cursos era relativamente bajo (Carlino, 2006), dado que las dificultades en la expresión escrita y en la escritura académica, que constituían una de las causas más importantes en la falta de adaptación a la vida universitaria, no era en ese entonces un tema de la agenda de la Universidad, sino un diagnóstico de este equipo de docentes.

Estos cursos se dictaban en diciembre y febrero, con una carga horaria de 15 horas reloj. Es interesante destacar que, al ser cursos optativos, la mayoría de los inscriptos no eran precisamente los alumnos que presentaban mayores dificultades en su desempeño en lectoescritura (es necesario tener en cuenta que la mayor parte de los alumnos que tienen esas dificultades no son conscientes de las mismas hasta haber cursado el primer año de la carrera). De esta manera, el efecto que se buscaba producir

en los alumnos con deficiencias en la metodología de estudio o en la lectoescritura no llegaba a materializarse, dado que los alumnos en ese 25% en riesgo de deserción no eran alcanzados por ese programa.⁶

En el 2002, los Cursos de Nivelación son reemplazados por los *Cursos de Preparación Académica* (CPA), también optativos, pero no arancelados, promocionados por propaganda interna del sector de Admisiones a todos los nuevos inscriptos. Aunque estos cursos adquieren un mayor grado de masividad dado que su promoción estaba incluida en la presentación de las carreras, siguen en la línea, en cuanto a sus objetivos y contenidos, de los Cursos de Nivelación. Esta modificación en el sistema de difusión de los cursos puede entenderse como un indicio de una política universitaria que comienza a asumir la disparidad del nivel académico de los alumnos ingresantes como un problema, tendencia que se consolida en el PEA.

b) Pensamiento Crítico y Comunicación (PCyC)

PCyC comienza a dictarse en el 2000 y consistió en la inclusión de prácticas de comprensión de textos y contenidos de Lógica Informal en el anterior programa de la asignatura Lógica, centrada en Lógica Formal.⁷ Esta modificación respondió, por un lado, a la identificación de un alto índice de desaprobados en Lógica. Las dificultades que comportaba esta asignatura para el grueso de los alumnos hacía que se convirtiera, muchas veces en una instancia que demoraba el avance en la carrera. Esta asignatura, común a todos los primeros años de las carreras, debía funcionar como materia introductoria que facilitara el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, ese objetivo no fue alcanzado.

Por otro lado, el cambio de Lógica por PCyC respondió a la intención de emular los lineamientos establecidos por universidades norteamericanas que introducían ciertos

⁶ Resulta importante mencionar que el índice de deserción en la actualidad se mantiene entre el 25-30% y que la Universidad implementa distintas políticas orientadas a la retención de alumnos en primer año.

⁷ La lógica formal es la disciplina que se ocupa del análisis de los razonamientos teniendo en cuenta su estructura, a fin de determinar cuáles son válidas y cuáles son inválidas. En este sentido, los criterios de corrección de los razonamientos o argumentos que los expresan se vinculan con la forma. Aquellos en los que las premisas impliquen a la conclusión serán válidos (y, por lo tanto, aceptables). La lógica informal, por su parte, toma otros criterios para determinar la corrección del razonamiento, ya que considera que ésta muchas veces “depende del contenido de las afirmaciones que lo componen en relación con el contexto en el cual se emite (Comesaña, 2001, p. 21). De esta manera, considera la corrección sin recurrir a los lenguajes formalizados y se ocupa más frecuentemente “de los tipos de razonamientos que surgen comúnmente en contextos reales de argumentación” (Comesaña, ídem). Volveremos sobre estos conceptos de manera más detallada más adelante en esta parte.

contenidos de Lógica Informal para el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, esta materia, que pretendía resolver dificultades e introducir contenidos nuevos y críticos, terminó generando problemas y conflictos aun mayores. Desde las concepciones de los profesores que daban Lógica, con extensa trayectoria en su dictado y, en consecuencia, considerable resistencia al cambio, PCyC consistía simplemente en incorporar al antiguo programa de la materia Lógica algunos contenidos vinculados con lectocomprensión. De esta manera la materia quedó dividida en dos partes inconexas: por un lado, el modelo de comunicación y las funciones del lenguaje propuestas por R. Jakobson (1998) aplicados a la comprensión de textos periodísticos, y por el otro, los antiguos contenidos de Lógica Formal, que seguían ocupando el mayor porcentaje del programa. Este diseño generó una ruptura con los objetivos originales de la propuesta orientados en desarrollar el hábito del pensamiento crítico dado que se convirtió en una materia dividida en dos sub-asignaturas con prácticas e instrumentos de evaluación diferentes para cada una de ellas, y sin ninguna integración entre ambas, lo que anulaba la posibilidad de recuperar conocimientos significativos para los estudiantes.

Cabe mencionar que esta materia aún continúa formando parte del programa curricular de las carreras de la Facultad de Ingeniería dado que el 70% de la materia trabaja contenidos de Lógica, necesarios para la formación de los ingenieros.

Lo descrito en **a y b** constituye los antecedentes a partir de los cuales el equipo docente del área de Lenguaje tomó la decisión de diseñar el programa de alfabetización académica orientado a desarrollar competencias genéricas vinculadas con la expresión escrita desde el curso de ingreso que analizaremos a más adelante. Resulta de interés mencionar que el diseño de este programa fue posible porque en el contexto del PEA (Plan de excelencia académica), la universidad gestiona cambios en la organización del plantel docente. Entre estos cambios, propicia el ascenso de cuadros medios (JTP y Adjuntos) para inducir el surgimiento de un nuevo paradigma de enseñanza acorde a la nueva política de gestión de calidad centrada en el desarrollo de competencias. De esta manera, las posibles resistencias a la introducción de modificaciones o de innovaciones que podían seguir presentando los docentes de más larga data tendieron a desvanecerse, hecho que favoreció significativamente la inserción de los cambios. Asimismo, cabe aclarar que la decisión de implementar un programa de alfabetización académica surgió al interior del nuevo equipo del área de Lenguaje y no como respuesta a un pedido

institucional. La Universidad, desde su cambio en la gestión, brindó el marco propicio para su gestación.

A continuación describiremos el curso y examen de ingreso EDI y la creación de la materia LLyA, puntos nodales del plan de alfabetización mencionado. Recordemos que son estas dos instancias las que conforman el objeto central de nuestro análisis.

c) Curso y examen de ingreso (EDI)

Según la tendencia señalada, en el año 2004 se implementa el *Examen de Ingreso* eliminatorio (EDI). De acuerdo con la carrera elegida, los aspirantes enfrentan la obligación de rendir examen de dos materias. Una de ellas, Comprensión de Textos (EDI TEXTOS) constituye una materia común para todos los aspirantes. La otra, depende de la carrera seleccionada. Así, se implementa Estudios Sociales para las carreras de la FACO y la FAJU y Matemáticas para las carreras dependientes de la FACE, la FADA y la FAIN. En sus inicios, el EDI estaba coordinado por Admisiones, sector que dependía de la Secretaria Académica. En ese contexto, los cursos de ingreso tenían como finalidad la preparación de los aspirantes para el examen. En este último se evaluaban contenidos conceptuales adquiridos en el curso. En lo que al EDI TEXTOS compete, los contenidos conceptuales son los referentes a aspectos básicos del lenguaje: funciones del lenguaje, géneros textuales y normativa. El instrumento de evaluación estaba diseñado bajo el formato de examen de elección múltiple, constaba de 30 preguntas con cuatro opciones de respuesta para cada una. Con este instrumento se pretendía detectar el grado de conocimiento de los contenidos impartidos.

A partir del año 2006, en el marco del PEA y de los primeros lineamientos en la adopción del enfoque de enseñanza basado en competencias, los objetivos que se proponen para el examen de ingreso en el caso de Comprensión de Textos, viran hacia la medición de competencias en lectocomprensión y producción escrita, dejando atrás la mera evaluación de adquisición de información. Los objetivos propuestos son: gestionar los procesos de comprensión de textos literarios, científicos y de actualidad; seleccionar estrategias adecuadas para planificar la propia producción discursiva escrita; sistematizar las reglas de uso del código lingüístico y aplicarlas a situaciones de comprensión y producción discursiva. Se enfatizan contenidos procedimentales (herramientas y recursos de comprensión y análisis de textos) orientados al desarrollo de

habilidades de lectocomprensión: competencia comunicativa (comprensiva, productiva y lingüística). En el Anexo I se presenta esta nueva propuesta de programa y los correspondientes objetivos.

Estos nuevos objetivos se adecuan más al perfil de egresado requerido por la demanda del mercado y se condicen con la misión de la Universidad: “Nuestro compromiso es formar profesionales con aptitud empresarial, mediante el aporte de tecnología de avanzada y de una moderna gestión educativa, sustentada en sólidos valores éticos.” (Institucional, sitio web UADE). Es en este año que la Universidad adopta el enfoque de enseñanza basado en competencias y procede a alinear las materias de grado y el examen de ingreso en este enfoque. Es así que en los documentos de circulación interna elaborados por CALAC acerca de la nueva propuesta para el EDI se expresan los siguientes lineamientos:

- “Reducir el porcentaje de contenidos correspondientes a la escuela media e incorporar la evaluación de competencias asociadas al desempeño académico. Ello puede dar lugar a redefiniciones en las áreas evaluadas.
- Los docentes responsables de la elaboración de los exámenes deben ser “expertos” en el contenido. Las definiciones estratégicas acerca del examen deben estar en la coordinación del EDI, bajo los lineamientos de la Secretaría Académica.”

Es así que sobre un universo de aproximadamente 4000 alumnos de los cursos de ingreso, durante los períodos diciembre/febrero 2006/2007 y 2007/2008 se aplicaron consignas de producción escrita que permitiera identificar en los estudiantes el nivel de desarrollo de las competencias en lecto-comprensión y en producción escrita. Con respecto a la primera competencia se rastrearon: reconocimiento de las voces en el texto (polifonía textual) y reconocimiento de la perspectiva del autor del texto y valoración crítica. En relación a la segunda competencia: inclusión de la polifonía en el texto producido, evaluación crítica del material bibliográfico, coherencia global del texto producido (uso de marcadores). Para cada competencia relevada, se establecieron las distintas dimensiones que las conforman. Entendemos como dimensión de la competencia cada uno de los aspectos que, tomados en conjunto, integran cada una de las competencias. Asimismo, para cada dimensión, asignamos una categoría como designador del aspecto textual que dará cuenta de las dimensiones e incluimos la definición de la categoría para esclarecer lo rastreado en los textos de los alumnos.

<i>Competencia lectora</i>		
Dimensión de la competencia	Categoría	Definición
El alumno reconoce la palabra del autor frente a la de otros autores incluidos por él mismo (discurso referido)	Polifonía textual	Voces en el texto
El alumno reconoce la diferencia entre exponer un tema y argumentar para defender la hipótesis del autor	Tipo textual	Distinción entre texto expositivo y texto argumentativo

<i>Competencia en producción escrita</i>		
Dimensión de la competencia	Categoría	Definición
El alumno expone de manera clara y explícita los núcleos temáticos	Coherencia global	Sentido general construido en el texto. Escritura fluida. Uso de marcadores.
El alumno incluye de manera correcta las distintas voces en el texto	Polifonía	Voces del texto
El alumno utiliza críticamente las fuentes textuales	Uso de fuentes	Apropiación y utilización del aparato crítico
El alumno utiliza adecuadamente las reglas gramaticales y ortográficas	Gramática y normativa del lenguaje	Uso de recursos cohesivos, gramaticales y ortográficos de la lengua

Las consignas aplicadas solicitaban, en primer lugar, la resolución de diez ítems bajo la modalidad de *multiple choice*, y, en segundo lugar, la redacción de un texto informativo que expusiera las diferentes teorías sobre el origen y la evolución de las especies animales y vegetales. Para realizar este trabajo se entregaron a los alumnos cuatro textos expositivos y argumentativos sobre el tema. La muestra para este diagnóstico estuvo conformada por 400 trabajos distribuidos en las diferentes facultades según su representatividad en el universo de aspirantes a la UADE. De esta manera, se analizaron 150 trabajos de alumnos de la FACE y la FADA (37,5%), 170 de la FACO y la FAJU (42,5%) y 80 de la FAIN (20%).

En el relevamiento realizado, identificamos el nivel de desarrollo de las dos competencias. Para ello, rastreamos en las producciones de los alumnos las categorías propuestas y establecimos la gradación de calidad en tres niveles: máxima, media y mínima. Estos niveles pueden describirse de la siguiente forma:



<i>Definición de niveles de gradación de calidad</i>				
	Categorías	<i>Máxima</i>	<i>Media</i>	<i>Mínima</i>
Competencia lectora	Polifonía textual	Reconoce adecuadamente todas las voces presentes en el texto	Reconoce algunas de las voces presentes en el texto	Reconoce al menos una de las voces presentes
	Tipo textual	Reconoce adecuadamente diferencias entre texto expositivo y argumentativo	Reconoce núcleos expositivos y argumentativos pero no puede hacer una evaluación global del tipo de texto	Confunde texto expositivo y argumentativo
Competencia producción escrita	Coherencia global	Expone de manera adecuada todos los núcleos temáticos	Expone de manera confusa los núcleos temáticos	Expone de manera forzada y confusa los núcleos temáticos que reconoce
	Polifonía	Reproduce adecuadamente las voces presentes en los textos originales	Reproduce de manera velada algunas de las voces presentes en los textos originales	No reproduce diferencias entre voces
	Uso de fuentes	Utiliza de manera adecuada registro y vocabulario técnico para reproducir las fuentes	Presenta fluctuaciones en el registro y vocabulario técnico para reproducir las fuentes	No utiliza adecuadamente las fuentes
	Gramática y Normativa	Escritura fluida, con corrección gramatical y ortográfica	Escritura poco fluida, con errores gramaticales y ortográficos	Escritura informal, poco legible. Comete recurrentes errores gramaticales y ortográficos

Presentamos a continuación los resultados obtenidos de los diagnósticos:

Resultados del diagnóstico				
		Gradación de calidad		
	Categorías	Máxima	Media	Mínima
<i>Competencia lectora</i>	Polifonía textual	12 %	55 %	33 %
	Tipo textual	7 %	33 %	60 %
<i>Competencia producción escrita</i>	Coherencia global	4 %	22 %	74 %
	Polifonía	3 %	15 %	82 %
	Uso de fuentes	3 %	12 %	85 %
	Gramática y Normativa	7 %	18 %	75 %

Los resultados muestran, a nivel global, que los ingresantes tienen menos desarrollada la competencia en escritura que en comprensión lectora, aunque en esta última también muestran dificultades.

Las deficiencias se agudizan cuando nos enfocamos en el nivel de desarrollo de la habilidad en la escritura. En lo que a esta competencia se refiere no sólo preocupa la cantidad de alumnos que presentan un nivel de calidad mínima en sus escritos, sino que llama también la atención la variedad y recurrencia del tipo de errores. A modo de ejemplo, en la categoría Gramática y Normativa, es frecuente la construcción de oraciones inconclusas, la falta de concordancia, el uso de oraciones nominales, la ausencia de correlación temporal, entre otros.

En términos generales, en cuanto a las categorías rastreadas en ambas competencias, podemos vincular las problemáticas diagnosticadas más recurrentes con las dificultades que detallamos a continuación:

- a) El hábito del “corto y pego” sin mención de la fuente.
- b) Inclusión de citas textuales sin comillas y sin mención de la fuente.

- c) Escasa habilidad para parafrasear los textos. En los casos en que se utilizó el parafraseo, no se hace mención de la fuente.
- d) Escasa habilidad para reconocer hipótesis en los textos.
- e) Escasa habilidad para exponer en un texto coherente las diferentes hipótesis sostenidas por los autores en los textos leídos.
- f) Escasa habilidad para exponer en un texto coherente la información relevada en los textos fuente.

Los resultados obtenidos no muestran diferencia significativa entre las distintas facultades, por lo que es posible interpretar que la causa se deba a que la muestra está conformada por aspirantes a cursar una carrera universitaria y su grado de formación corresponde a la finalización de la escuela media.

Consideramos adecuado extendernos brevemente en el análisis de dichas dificultades a fin de explicitar el escenario en el que se encuadra la propuesta presentada.

Las falencias y dificultades que se mencionan se han hecho visibles durante años en la práctica docente. En este sentido, la tarea del profesor universitario se enfrenta a dos problemáticas. Una es el escaso desarrollo de competencia lecto-comprensiva de los alumnos. Se percibe con frecuencia que los estudiantes universitarios, sobre todo en primer año, han adquirido por medio de fragmentos de textos fotocopiados o por manuales el hábito de reproducir conocimientos proporcionados por el profesor. Ese tipo de materiales los entrena, con suerte, para recuperar del texto que leen pequeñas unidades de información, generalmente aislada. Los alumnos no consideran relevante saber quién es el autor, a qué corriente de pensamiento pertenece, ni la fecha en que el texto fue escrito. Sin embargo estos datos, para ellos inexistentes, los priva de situar esa información en un contexto con el fin de resignificarla, tarea fundamental en la comprensión y producción de conocimiento en el ámbito académico.

La segunda dificultad, que se desprende de la anterior, es la incompetencia argumentativa que manifiestan. Los alumnos no reconocen la polifonía en los textos, por lo que no distinguen argumentos de contraargumentos. En muchos de los casos, pueden decir que un autor sostiene una tesis y la negación de ésta sin que esto les llame la atención.

Luego de trabajar varios años en este escenario, se puede afirmar que la Universidad recibe de la escuela media alumnos que o bien han trabajado de manera superficial, casi intuitiva la producción de textos argumentativos en el ámbito cotidiano o bien, si se han visto enfrentados a un proceso de investigación como medio para la elaboración y generación de conocimiento, éste se ha centrado preferentemente en la adquisición de contenidos y habilidades de corte metodológico. En definitiva, han tenido escaso o nulo contacto con textos académicos y no están acostumbrados a su lenguaje, a su estructura canónica, ni a los estándares de argumentación que demanda el circuito académico. Estas apreciaciones concuerdan con los resultados del examen PISA 2009 (*Programme for International Student Assessment*) en los que los alumnos secundarios argentinos están significativamente por debajo de la media propuesta por la OCDE en lo que respecta a la interpretación lectora.

Como ya se mencionó en la segunda parte de este trabajo, nuestra propuesta didáctica tiene sus antecedentes en proyectos implementados en otras universidades, como la Universidad Nacional de Tucumán (Padilla, 2010) y la Universidad de Buenos Aires (Arnoux, 2002), por lo que entendemos que este diagnóstico de los alumnos de la UADE es compartido con otras instituciones. De todas formas, fue pertinente realizar un diagnóstico preciso, es decir, situado en el ámbito de trabajo de este caso de estudio con el fin de confrontar los datos de otras instituciones con los relevados en esta Universidad y corroborar si las dificultades o falencias mencionadas concuerdan con los resultados obtenidos en los trabajos escritos de los alumnos de la UADE.

Volvamos ahora a las características del EDI, puntualizando los aspectos que resultan relevantes para su comprensión. En lo que a la organización general se refiere, los docentes que participan en el dictado de los cursos pertenecen al Departamento de Humanidades y de Comunicación, en el caso de Comprensión de Textos y de Estudios Sociales, y al Departamento de Matemáticas en el caso de Matemáticas. En el año 2009, el EDI deja de depender del sector de Admisiones y pasa a ser dirigido por la Secretaría Académica y Legal. Este cambio no afecta la propuesta académica dado que se instrumenta sólo con el fin de optimizar la gestión de los cursos. En líneas generales los cursos se mantienen en un promedio de 20 horas reloj para la materia Comprensión de Textos y se cursan en noviembre, diciembre, febrero, marzo y agosto en los turnos mañana, tarde y noche.

En el EDI TEXTOS se trabajan las estructuras y los recursos discursivos propios de los textos expositivo y argumentativo. En profundidad se abordan estrategias argumentativas en el ámbito cotidiano, promoviendo la producción de textos de opinión a partir de temas polémicos de actualidad. El foco en este curso está en la argumentación persuasiva desde la perspectiva de Perelman (1989), es decir, en la centrada en encontrar buenas razones que resulten eficientes para persuadir a un determinado auditorio. En este sentido se trabajan técnicas argumentativas en función del orador y del tipo de auditorio, como así también los componentes que conforman la estructura de un texto argumentativo: tema - problema - hipótesis - argumentación (argumentos, contraargumentos, refutación) y conclusión. Asimismo y en concordancia con los nuevos objetivos del curso de ingreso, varía la modalidad de examen respecto de su diseño inicial de 2004. Es así que se propone dividirlo en dos partes: 20 preguntas *multiple choice* (con cuatro opciones de respuesta) para evaluar lectocomprensión y dos preguntas de producción escrita para diagnosticar el grado de desarrollo de competencias en escritura. Para la Puntuación/ Calificación las respuestas en el *choice* se ponderan de manera diferente de las consignas de producción. El puntaje final se lleva a escala de cero a diez puntos; se aprueba con 4. Si el alumno desaprueba, cuenta con una instancia de examen recuperatorio.

Desde su implementación y hasta el momento de elaboración de este trabajo, se han dictado alrededor de 560 cursos EDI TEXTOS, a los que han asistido aproximadamente 28.000 alumnos. En cuanto a los resultados obtenidos, alrededor del 10% de los aspirantes no logra ingresar a la Universidad.

d) Lenguaje, Lógica y Argumentación (LLyA): la propuesta didáctica

Estos cambios sustanciales en la materia *Comprensión de Textos* del curso de ingreso a los que nos referimos en el punto anterior nos permiten comenzar a pensar el diseño de un programa de alfabetización académica que se desarrolle desde el curso de ingreso, decisión que constituyó el núcleo de la propuesta didáctica que aquí analizamos.

El reconocimiento de las falencias mencionadas en el párrafo anterior en el contexto de la decisión institucional de implementar el enfoque de enseñanza basado en competencias profesionales y genéricas (enfoque que, como ya se dijo, pone énfasis en el desarrollo del aprendizaje autónomo que posibilite la movilización de distintos

saberes en situaciones complejas -Perrenoud, 2006), nos llevó a la inclusión de contenidos específicos en el programa de LLyA. Esto se vincula, también, con la adopción de un enfoque en el que “[...] el profesor no transmite o imparte el contenido al estudiante. El profesor más bien instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido a partir de sí mismo, del texto u otras fuentes” (Fenstermacher, G., 1989: 3). En este caso, además, el apoyo en la tarea de “estudiantar” (Fenstermacher, G., 1989: 2) se constituye como materia en sí.

La materia LLyA se diseña como continuidad de los contenidos del EDI TEXTOS. Comienza a dictarse en el año 2006 con el objetivo de reemplazar la materia Pensamiento Crítico y Comunicación (PCyC) a la que hicimos referencia en las páginas anteriores. Las facultades FAJU, FACE, FADA y FACO reemplazan PCyC por LLyA gradualmente, a medida que se modifican los planes de las carreras. Es así que, en la actualidad, la materia forma parte del plan de estudios de 18 carreras. La mayoría de ellas cuenta con un total de 40 materias y los planes conjuntos que articulan dos titulaciones, con 50.

LLyA está destinada a la profundización en el desarrollo de competencias en lectocomprensión y producción escrita de textos académicos, esto implica competencia comprensiva, comunicativa y argumentativa, con el propósito de que las competencias adquiridas sirvan como herramientas tanto en el desarrollo de la carrera del estudiante como en su futura inserción laboral. El cambio que se produce con la generación de esta materia no es aislado ya que sus contenidos se proyectan como transversales en todas las carreras lo que responde al enfoque basado en competencias.

Analizaremos a continuación con detalle el diseño de esta materia, que constituye el punto de implementación empírico real de la concepción teórica del enfoque que venimos presentando a lo largo de esta tesis. En función de esta pretensión nos dedicaremos a continuación a detallar los aspectos relativos a: 1) el programa y 2) la propuesta de intervención didáctica. Con respecto al programa, abordaremos: 1.1) la fundamentación, 1.2) los objetivos de aprendizaje y enseñanza, 1.3) las unidades temáticas. En relación con la propuesta de intervención didáctica, nos detendremos en la presentación de las fases que la componen en los puntos 2.1, 2.2 y 2.3 respectivamente y, finalmente, el programa de evaluación, desarrollado en el punto 2.4.

1) Programa de LLyA

El programa responde al modelo normativo generado por Secretaría Académica (ver Anexo II) en el que se contemplan: fundamentación; objetivos del aprendizaje y de la enseñanza (propósitos); contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales organizados en unidades temáticas; estrategias de enseñanza; medios y recursos; evaluación; condiciones de evaluación; bibliografía obligatoria y complementaria y cronograma de clases. Esta materia tiene 68 horas reloj, se cursa una vez por semana en clases de cuatro horas y está ubicada en el primer año de las carreras. Si bien, tal como se expuso en la segunda parte de esta tesis, la adopción del enfoque de enseñanza basado en competencias alcanza la reformulación de los programas analíticos dado que se diseñan sobre la base de las competencias pertinentes que la materia pretende desarrollar y no a partir de objetivos de enseñanza y aprendizaje, el modelo normativo de estos programas no sufrió cambios sustanciales.

1.1) Fundamentación

Como se planteó anteriormente, LLyA continúa y profundiza el lineamiento planteado para el Curso de Ingreso. De acuerdo con la ubicación que LLyA tiene con respecto al EDI TEXTOS y al resto de las materias, la existencia de esta asignatura se funda en la necesidad de que los alumnos sean competentes en la comprensión y producción de textos académicos y corporativos. Esto también responde a la detección de incompetencia lingüística que redundaba en la incompetencia comunicativa en ámbitos formales. Gran parte de estas deficiencias, tal como se analizaron en las páginas anteriores, son producto del tipo de trabajo realizado en el nivel medio, y generan problemas en la producción de trabajos escritos a lo largo de las carreras. En este sentido, se ha institucionalizado la resolución de dichas dificultades en la creación de una materia.

La experiencia de LLyA transitó dos etapas: una inicial en 2006 como experiencia piloto y la segunda, a partir de 2007 hasta la actualidad. La fundamentación del programa y sus objetivos no fueron modificados en el pasaje de una a otra etapa, pero sí sufrieron ajustes los contenidos y la implementación a partir de la experiencia áulica y la intervención docente.

1.2) Objetivos de aprendizaje y de enseñanza

El lenguaje en el que se expresa este ítem en el programa de la asignatura responde a lo que Barnett denomina *paradigma del operacionalismo* (Barnett, 2001). Términos como *leer, reconocer, mejorar la expresión, redactar* pueden entenderse que remiten a habilidades que los alumnos deben adquirir para ser competentes en organizaciones académicas y empresariales. Esto se halla reforzado por los verbos que aparecen en los objetivos de enseñanza (propósitos del docente). Se espera que el docente capacite, promueva hábitos, incentive el perfeccionamiento facilitando herramientas que permitan al alumno adquirir técnicas para resolver problemas. Se constata que los alumnos adscriben a este paradigma, es decir, buscan, mediante la materia, obtener conocimientos técnicos que les permitan resolver situaciones concretas. Las dificultades que en algunos casos se presentan en la consecución de estos propósitos responden al hecho de que el marco mental de algunos docentes que dictan esta materia se inscribe en el paradigma academicista (Barnett, 2001:75), es decir, estos docentes esperarían que los alumnos adquieran estas habilidades, pero fundadas en un conocimiento crítico y como medio para profundizar en ese conocimiento crítico. Esto provoca que en más de una ocasión docentes y alumnos deban recordar en qué consistió el contrato institucional y en qué términos se formuló el contrato áulico al inicio de la cursada. Esto último afirma la idea de que la relación entre enseñanza y aprendizaje no es causal sino ontológica (Fenstermacher, 1989: 1). La enseñanza no es condición necesaria y suficiente para que haya aprendizaje, simplemente ambas entidades se definen esencialmente por oposición. Estas dificultades se hacen más evidentes cuando se persigue el desarrollo de competencias dado que los roles de docentes y alumnos, se supone, han cambiado como ya se expuso en la segunda parte de este trabajo, y por lo tanto, el rol del profesor como facilitador de un proceso de desarrollo de competencias implica necesariamente el compromiso del estudiante en la tarea (Perrenoud, 2007).

Entre 2006 y 2007 otras restricciones que afectaron los objetivos y que implicaron ajustes para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje fueron relativas a la cantidad de alumnos por comisión; la valoración de la materia por parte de los alumnos y el tiempo total de la asignatura.

En lo que respecta a la cantidad de alumnos por comisión, es conveniente tener en cuenta que la mayoría de los cursos tiene un promedio de sesenta alumnos. Esto

dificulta la corrección y la devolución individualizada de las producciones, las posibilidades de intervención por parte de los alumnos y fundamentalmente el trabajo bajo la modalidad de taller (modalidad que consideramos idónea para el desarrollo de competencias). La solución ha sido asignar más horas de docentes auxiliares a los cursos con el fin de destinar una mayor cantidad de tiempo del docente a actividades de corrección y tutoría.

En cuanto a la valoración, los alumnos no consideran esa materia como troncal en sus carreras⁸, a pesar de que éstas tienen una fuerte orientación a la empresa y, desde el paradigma de la organización del trabajo, la competencia comunicativa es considerada central. La mayoría de alumnos de primer año del turno mañana y tarde de la Universidad (que constituye el grueso de los alumnos de la asignatura) no tiene experiencia laboral o tienen una muy precaria. Esto hace que aún no comprendan la importancia del desarrollo de esta habilidad, hecho al que se suma la dificultad que muestran de visualizarse como futuros profesionales y asumir la consecuente responsabilidad por su formación. Por otra parte, los estudiantes universitarios recién iniciados tampoco tienen en claro que a lo largo de toda la carrera, en las diferentes materias, también se les efectuará la demanda de una buena y correcta expresión escrita. Asimismo, el hecho de que se trate de una universidad que está vinculada estrechamente con el ámbito empresarial hace que las carreras que allí se dictan estén principalmente orientadas a formar profesionales especializados en las áreas de negocios y de gestión. Y si bien en las disciplinas que este enfoque profesionalista (Zabalza, 2007) privilegia, la producción de textos académicos de corte más clásico (tales como ponencias, artículos científicos o *papers*) no sea una práctica de las más habituales, para estos alumnos la necesidad de frecuentar este tipo de literatura como material de estudio es un hecho cotidiano. Es así que la primera unidad del programa se ha pensado como una instancia de generación de un espacio que posibilite la reflexión acerca de la importancia del desarrollo de estas competencias y, en consecuencia, de la posibilidad de aprovechar la materia como posibilitadora de este desarrollo. Si bien este espacio es aún reducido en relación al efecto que se persigue, entendemos que el rol de los directores de las carreras es clave para que las competencias en cuestión se transformen verdaderamente en

⁸ Esta información surge de los comentarios realizados por los alumnos en las encuestas estudiantiles administradas por la Universidad, de manera *on line*, cada cuatrimestre al finalizar la cursada de la materia para la evaluación de los docentes y las materias. Los resultados de estas encuestas conforman el 40% del puntaje final de la evaluación de desempeño de cada docente.

contenidos transversales y así la valoración de éstas forme parte de la cultura institucional y genere un saldo favorable.

Finalmente, con respecto al tiempo, asumimos que un cuatrimestre es poco tiempo para desarrollar estas competencias, sobre todo si se tiene en cuenta que la experiencia de lectura de textos académicos de estos alumnos principiantes en el ámbito universitario es escasa. Es por eso que se decidió trasladar al EDI algunos contenidos básicos de escritura para focalizar LLyA en escritura académica. No obstante, seguimos considerando que el desarrollo de destrezas en lo que respecta a la escritura se consigue con una práctica constante y estable a lo largo de todo el proceso de formación de un estudiante. En este sentido, el equipo docente del área propuso instrumentar un programa de seguimiento de las producciones escritas de los alumnos de años superiores, diseñado como una intervención en las materias integradoras de prácticas profesionales de las diferentes carreras, pero este proyecto no pudo llevarse a cabo por razones presupuestarias de las unidades académicas involucradas.

1.3) Unidades temáticas

En la etapa 2006, la secuencia de unidades temáticas evidencia una progresión en los contenidos conceptuales. Mientras que en la primera unidad se presentan contenidos generales que servían de enlace con el EDI para ubicar al alumno en lo que significa la producción y transmisión de conocimiento dentro del ámbito académico, el resto de las unidades presentan contenidos para trabajar tipos de textos con niveles de complejidad progresiva: el texto expositivo, el texto argumentativo y tipos de argumentación. Algunos contenidos de lógica que se desarrollaban en el programa de PCyC se conservaron pero al servicio de la comprensión, evaluación y producción de argumentos deductivos e inductivos en textos académicos.

Desde el enfoque de Feldman y Palamidessi, la perspectiva desde la que se ha programado la materia responde en parte a la perspectiva técnica y en parte a la perspectiva práctica y procesual. En la medida en que la perspectiva técnica enfatiza en los objetivos, es decir en la adquisición de habilidades, y la perspectiva procesual lo hace en los contenidos, la vinculación se produce porque en esta materia los contenidos que se presentan son las habilidades mismas. En este sentido, los conocimientos son herramientas (Feldman y Palamidessi, 2001:32), por lo tanto es posible pensar que no

exista una división entre los contenidos conceptuales y procedimentales en esta materia. De hecho, los que se señalan como procedimentales (ver Anexo II) se asimilan más a actividades para realizar que a procedimientos a internalizar. Esta división responde a la necesidad de cumplir con la normativa institucional. En el caso de los contenidos actitudinales ocurre algo similar. Estos reflejan el valor que los docentes dan a los contenidos propios de la materia según su marco mental y es claro para todo docente que se presentan como un *desideratum*, que concuerda con la realidad en los casos en que los alumnos estén dispuestos a mejorar. Esta observación está en consonancia con la hipótesis que Padilla enuncia en relación con la experiencia en alfabetización académica por ella coordinada en la Universidad Nacional de Tucumán: “son significativos los progresos de los estudiantes que logran capitalizar las diversas alternativas del proceso didáctico y de investigación, frente a otros que no alcanzan los progresos esperados, por diferentes causas” (2010: 4)

El primer año en el que se dictó la materia se planteó como puesta a prueba del proyecto de intervención y se observó que las estrategias de enseñanza utilizadas por distintos docentes eran inapropiadas para alcanzar los objetivos propuestos. Desde nuestro análisis, esto se debió a la disparidad de criterios anclados en las diferentes concepciones de los docentes para desarrollar las clases, formular actividades y elaborar instrumentos de evaluación. Por este motivo, se consensuó articular una guía de actividades y un cronograma de clases que pudieran unificar tiempos, criterios de prioridades y de evaluación. Esto permitió acotar desviaciones provenientes de estas concepciones dispares. Con la finalidad señalada anteriormente, se confeccionaron recursos digitales (*power points* y archivos para los alumnos) que han sido utilizados por todos los docentes. En esta primera etapa, la confección de estos recursos se realiza como un proceso que comienza a partir de las propuestas de los docentes que forman el grupo nuclear que dicta la asignatura, la puesta en circulación entre el resto del equipo a cargo de la asignatura del material elaborado, la revisión y eventual propuesta de modificaciones, la puesta en uso del recurso y la evaluación final del mismo a partir del uso en el aula.

Luego de esta primera experiencia del 2006, se presentó la necesidad de reformular y ajustar el programa. Es así que en 2007, se identificó como tema articulador de la materia el proceso de investigación en el ámbito universitario y desde

allí se tomaron como temas satélites: tipos y producción de textos académicos (expositivos y argumentativos): informes, respuestas de examen, fichas de lectura, monografías; los textos académicos argumentativos, los tipos de argumentación, el uso de fuentes académicas y la escritura universitaria.

Esta necesidad surge de la experiencia áulica y se confirma en la bibliografía especializada en temas de alfabetización académica tal como se explicó en la segunda parte de esta tesis. Experiencias como la de Arnoux, Padilla y Carlino en la producción de textos de corte académico sirvieron como referente de nuestro trabajo. El objetivo de esta materia es lograr que los estudiantes escriban bien porque se han apropiado de saberes, los han construido y comprenden que comunicar eficazmente esos conocimientos impacta positivamente en su rendimiento académico y profesional. Hasta al momento en que comenzamos a implementar estos cambios en la asignatura, para lograr este mismo objetivo erróneamente se venía desarrollando intervenciones didácticas tendientes a reproducir contenidos trabajados por los alumnos en materias de su formación en la escuela media. Esta estrategia no dio resultado porque esos contenidos estaban fuera de contexto de su experiencia actual, y los alumnos necesitaban una instancia de resignificación para que fueran valorados como herramientas útiles en su paso por la universidad y en ámbito laboral. Es así que se decidió proceder de otra manera: crear una situación problemática nueva, contextualizada, que exigiera la movilización de esos conocimientos ya trabajados en sus niveles de formación anteriores (Perrenoud, 2006).

2) La propuesta didáctica

El rediseño de la materia consistió en trabajar desde la segunda clase en el proceso y armado de un proyecto de investigación, cuyo producto final consiste en la presentación de un trabajo monográfico argumentativo individual, entendido como un texto académico pedagógico, es decir, un texto de corte académico acorde con su nivel de formación universitaria tal como se definió en la segunda parte de nuestro trabajo (García Negroni, 2009; Parodi, 2007).

Esto significa que en cada fase del trabajo del alumno se evidencie el proceso de planificación: proponer un tema y un problema de investigación, la formulación de objetivos internos, como así también, proponer su diseño y evaluar su viabilidad. Como

se dijo anteriormente, el trabajo es de carácter argumentativo, por lo que los obliga a salir de la exposición o desarrollo de un tema y en consecuencia del hábito del “corto y pego” de información, al que los alumnos están tan acostumbrados. Para guiar el proceso y el armado del trabajo monográfico se trabaja clase a clase con los avances presentados por los alumnos bajo la modalidad de taller. Desde la coordinación de la materia, se presentó nuevo material de trabajo teórico-práctico en una publicación (Ibáñez, Tabliabue y Zangaro, 2007) y se consensuaron con los directores de las carreras involucradas las áreas temáticas para el trabajo de investigación. En este sentido, el trabajo del equipo docente especializado en el área de lenguaje implicó reuniones periódicas para la puesta en común de los criterios de trabajo y evaluación con el objetivo de orientar y monitorear el proceso y el efecto de la intervención.

Dado que la confección de una monografía de carácter argumentativo es un proceso complejo y es de nuestro interés la evaluación formativa de ese proceso, hemos considerado pertinente dividirlo en tres fases.

2.1) Primera fase: la investigación

Abordamos la investigación como proceso complejo que se inicia cuando alguien se plantea, dentro de un área determinada, un problema teórico o empírico al que quiere dar una respuesta. En esta fase, los alumnos seleccionan un área dentro de una lista de áreas vinculadas con sus ámbitos disciplinares, delimitan su objeto de estudio, formulan un problema y plantean una hipótesis. El hecho de que los ejes temáticos pertenezcan a sus disciplinas es una ventaja considerable con respecto a propuestas de carácter temático más amplio dado que motiva a los alumnos a aproximarse a temáticas específicas de su futura profesión y los inicia en la lectura de textos disciplinares. Con estos fines se trabajan conceptos tales como formulación de objetivos, tipos de investigación, diseños de investigación, hipótesis y marco teórico. La primera tarea que realizan los estudiantes es el relevamiento bibliográfico de fuentes académicas no sólo para tener un primer acercamiento al estado de la cuestión y lograr una formulación adecuada tanto del problema como de la hipótesis sino también para confeccionar un informe sobre su proyecto de investigación. Los objetivos de esta fase comprenden familiarizarse con el texto académico, aprender a distinguir procedencia de la fuente bibliográfica, confeccionar referencias bibliográficas, aprender a incluir citas textuales y no textuales en sus textos (para lo cual se trabaja con técnicas de parafraseo).

En el transcurso de las clases, los alumnos discuten con los docentes y con los compañeros en forma general e individual la delimitación y la formulación tanto del problema de investigación como de la hipótesis. La instancia de discusión general resulta fundamental porque les permite a los alumnos comprender que las dificultades que enfrentan en esta propuesta de trabajo generalmente no tienen su origen en incapacidades personales sino que se vinculan más bien con el tipo de producción al que han sido acostumbrados. De esta manera, al compartir con sus compañeros las dudas y los inconvenientes comienzan a reflexionar críticamente acerca de las diferentes exigencias a las que están sometidas las distintas instancias de producción del conocimiento. La instancia de discusión individual apunta a solucionar los inconvenientes relacionados con características más personales vinculadas, por ejemplo, con las capacidades de redacción.

Luego deben presentar en forma escrita los resultados parciales de estas puestas en común, por lo que en esta etapa entregan un informe de avance de su proyecto y un *abstract* (ver Anexo III). La primera fase no cierra con estas entregas, dado que en el 50% de los casos los alumnos deben reformular los problemas de investigación y en consecuencia las hipótesis, al tiempo que deben realizar ajustes en la bibliografía seleccionada. Habitualmente se necesitan dos semanas más para realizar los ajustes y dar lugar a la segunda fase.

Las dificultades que aparecen son varias. En primer lugar, y con mayor frecuencia, se vinculan con la falta de especificidad de los temas elegidos. Suelen ser tan amplios que resultan inabordables en el tiempo que disponen (y con el grado de conocimiento que pueden llegar a elaborar) para realizar la investigación y los enfrenta a la obligación de plantear respuestas (hipótesis) que, por su gran generalidad, terminan resultando banales. Así, ante problemas propuestos del estilo: “¿Por qué una empresa debe globalizarse?”, se induce al alumno a reflexionar acerca de si la pregunta puede plantearse por igual para cualquier tipo de empresa, de cualquier país, en cualquier momento. La intención es llevarlos a comprender que la significatividad de un problema de investigación, para una comunidad académica determinada, se vincula también con el cúmulo de conocimientos que se han producido hasta el momento. En segundo lugar, los problemas propuestos parten de supuestos o de juicios afectivos o axiológicos que sesgan la investigación en algunos casos, o que la imposibilitan en otros, tales como:

“¿Por qué la televisión influye negativamente en los televidentes?”, ¿Por qué es importante tener una buena comunicación en la empresa?”. En tercer lugar, en cuanto a las hipótesis, los alumnos manifiestan una tendencia a presentar como tales textos de carácter prescriptivo más que explicativo. Es muy común que propongan hipótesis del tipo: “El líder debe motivar a los empleados”, “La empresa debe innovar tecnológicamente para poder hacer frente a las exigencias del mercado” o “Las empresas que se globalizan deben modificar sus productos según los requerimientos culturales de los mercados a los que apuntan”. Este tipo de enunciados, muy habituales en el material bibliográfico que predomina entre las carreras dictadas en esta Universidad, conducen a los alumnos a la elaboración de textos de carácter instruccional, es decir, normativo, con lo cual el objetivo planteado de generar textos argumentativos de corte académico se pierde de vista.

Una vez discutidas y analizadas las dificultades que se ponen de manifiesto en los avances del proyecto, aparecen otras nuevas en la elaboración del *abstract*. Allí, los alumnos comprenden la necesidad de definir con precisión los términos teóricos seleccionados, de ajustar la bibliografía trabajada a esas necesidades y de realizar conexiones significativas entre los conceptos seleccionados. Es en esta instancia cuando el trabajo con los objetivos planteados para esta fase (y que mencionamos páginas antes, por ejemplo, aprender a distinguir procedencia de la fuente bibliográfica, aprender a incluir citas textuales y no textuales en sus textos) se hace más intenso y adquiere mayor significatividad para los alumnos. En este sentido, se trabajan técnicas de parafraseo que permiten la inclusión de diferentes voces en el texto. Se analizan artículos publicados en revistas científicas para identificar la estructura, los componentes y características de este género discursivo.

2.2) Segunda fase: tipos de argumentos

En la segunda etapa se trabajan los tipos de argumentos adecuados para el texto académico. Se hace foco en la diferencia entre persuadir a un lector, sostener una opinión personal y demostrar una hipótesis en un trabajo de investigación. En esta fase se abordan contenidos de Lógica como herramientas para evaluar tipos de razonamientos. La Lógica Formal les permite a los alumnos distinguir estructuras válidas de falacias formales al estudiar los aspectos sintácticos del razonamiento o argumento y evaluarlos con métodos semánticos o sintácticos para determinar su

validez; la Lógica Informal, por su parte, les permite abordar los argumentos inductivos y comprender la importancia de la calidad de los datos obtenidos en una investigación para obtener conclusiones que avalen sus hipótesis. En este sentido, con estos contenidos se trabaja la dimensión demostrativa de la argumentación como se expuso en la segunda parte de este trabajo. Por otro lado, los argumentos de carácter persuasivo (autoridad, definición, ejemplo, causa y consecuencia) se consideran como relevantes para fortalecer y acompañar los argumentos que funcionan como pilares del texto y, de esta manera, se trabaja la dimensión retórica de la argumentación (Ibáñez, Tagliabue, Zangaro, 2007).

En esta etapa, los alumnos diseñan la argumentación adecuada para probar su hipótesis y presentan un esquema del tipo de argumentos que utilizarán en el desarrollo de su trabajo monográfico. El hecho de contar con el diseño del trabajo elaborado en la fase previa facilita el ordenamiento de la información, pero aún les resulta complejo trabajar la bibliografía como fuente de datos para el armado de sus propios argumentos. Recordemos que su hábito es la reproducción de datos y no la elaboración de datos nuevos (Padilla, 2010). De esta manera, confrontar perspectivas, “poner a discutir autores”, abordar críticamente la información a la que tienen acceso son actividades que les resultan de un nivel de complejidad elevado. Al mismo tiempo, otra falencia que manifiestan en sus argumentaciones deriva de la falta de conocimiento acerca de cuáles son las condiciones metodológicas que confieren validez a la recolección y validación de datos. Esto hace que sea necesario instruirlos (en términos muy amplios dado que la asignatura no hace foco en lo metodológico) acerca de los criterios aceptados para la elaboración de instrumentos de recolección de datos primarios y las posteriores determinaciones de confiabilidad de la información obtenida. De igual manera, los alumnos son orientados y alentados a generar, principalmente, investigaciones que respondan a un diseño bibliográfico.

Proponemos a los alumnos, entonces, tres aspectos a considerar para la evaluación de los argumentos o razonamientos: el lógico, el material y el retórico (Haack, 1982). El aspecto lógico permite determinar qué tipo de sustento dan las razones ofrecidas a la conclusión; el material indaga acerca de si las razones dadas para sostener una afirmación propuesta y la afirmación misma que se quiere sostener (pongamos por caso, la hipótesis) son verdaderas y el retórico se ocupa de determinar si

el argumento es persuasivo, atractivo o interesante para la audiencia. Analizaremos a continuación el enfoque desde el cual se abordan los distintos tipos de argumentos, las interrelaciones que estos pueden establecer en un texto argumentativo académico y presentaremos ejemplos provenientes de producciones de alumnos.

i. El aspecto lógico de los argumentos: el recurso a la Lógica Formal

Para abordar el aspecto lógico de los argumentos, nos resulta pertinente partir del punto de vista de Díez y Moulines (1997) de que los argumentos o razonamientos pueden entenderse como actos de habla (Austin, 1962). Diremos, entonces, que son actos de habla por los cuales los hablantes pretenden sostener la verdad de ciertos enunciados a partir de otros, que tomarán como punto de partida de un proceso de inferencia. Este punto de partida implica conferir a los razonamientos o argumentos un carácter intencional e instrumental y no partir del punto de vista de que son entidades que, existiendo *per se*, están disponibles en un repertorio al que los hablantes pueden recurrir⁹. Esta pretensión de los hablantes permite la clasificación de los argumentos o razonamientos y su posterior evaluación.

Así, si el hablante pretende que las premisas de su argumento (sus puntos de partida) confieren apoyo absoluto o contundente a la conclusión (su punto de llegada), nos encontraremos ante un argumento deductivo, ya que éste es, por definición, aquel que garantiza que entre premisas y conclusión hay una relación tal que de enunciados verdaderos nunca podemos llegar a sostener un enunciado falso. Si el hablante, en cambio pretende que las premisas de su argumento confieran un apoyo parcial o probable a la conclusión, nos encontraremos ante argumentos inductivos. Si el hablante falla en el logro de ese apoyo absoluto o parcial tendremos, respectivamente, un razonamiento inválido (o falacia formal) o un inductivo incorrecto dado que hay un aspecto en la corrección de los razonamientos que es independiente de la intención del hablante y que implica que es posible evaluarlos como estructuras una vez que han sido producidos.

Este enfoque nos exige, en consecuencia, ingresar en la materia en aspectos técnicos vinculados con la Lógica Formal y la Lógica Informal, en la medida en que pretendemos proporcionar a los alumnos las herramientas adecuadas para la producción

⁹ En este punto nos apartamos de la propuesta de Díez y Moulines en tanto estos autores afirman que sostener ambas cosas simultáneamente es equivalente.

y evaluación de los argumentos producidos. En lo que respecta a la Lógica Formal, a partir de los desarrollos de la lógica proposicional abordamos los conceptos de forma lógica de razonamientos, validez e implicación. Estos conceptos, vinculados con el enfoque sintáctico de los razonamientos, nos permiten evaluar su corrección con independencia de los objetos de los que nuestros alumnos hablen, es decir, sin considerar el contenido semántico de los enunciados involucrados.

La cuestión está en justificar por qué este abordaje formal y sintáctico es necesario en una asignatura de este tipo. Desde nuestro punto de vista, Cohen y Nagel (1997) proporcionan una explicación clara de esta necesidad. Retomando una descripción comúnmente admitida en el ámbito científico afirman que hay proposiciones cuya verdad es posible o cuya afirmación se sostiene sobre pruebas empíricas directas y otras cuya verdad sólo puede sostenerse sobre la base de otras afirmaciones que le dan apoyo. (Esto significa, la justificación de la verdad de los enunciados se realiza de manera inmediata o mediata) En definitiva, hay proposiciones cuya verdad puede establecerse a partir de la verdad de otros enunciados cuya verdad puede establecerse con mayor facilidad, siempre y cuando, por supuesto, esas proposiciones sean relevantes para aquello que se quiere explicar. Esta prueba es posible, entonces, si se establece entre ambas proposiciones (las que se ofrecen como prueba y la que se pretende probar) una relación de implicación. La relación de implicación es una relación objetiva¹⁰ entre proposiciones (a diferencia de la inferencia, que consiste en un proceso temporal psicológico).

Veamos algunos ejemplos en los que presentaremos el área disciplinar en la que se inscribe el argumento, el problema que plantea el alumno y el argumento que formula para sostener su hipótesis.

1) Área: Economía

Problema: Determinar si las reformas neoliberales del gobierno de Menem son causantes del incremento del índice de desocupación.

Argumento 1: Modus Ponens

Si se aplican las políticas neoliberales, se genera un alza en el índice de la desocupación. Se aplicaron esas políticas en los 90. Se generó el alza.

¹⁰ Como sostienen Cohen y Nagel, es objetiva en el sentido de que no depende de nuestras convenciones lingüísticas (Cohen y Nagel, 1997).

(Dado que este argumento articula todo el desarrollo de la monografía, se pidió al alumno que proporcionara las razones suficientes para probar la verdad de sus premisas.)

Argumento 2: Silogismo hipotético en combinación con Modus Ponens

Si el gobierno menemista ofreció facilidades financieras para atraer a los inversionistas, entonces aceptó la imposición de requisitos favorables a los grupos económicos.

Si se impusieron requisitos favorables a los grupos económicos, entonces se generó un debilitamiento estatal.

Se aplicaron facilidades financieras para atraer a los inversionistas.

Se generó un debilitamiento estatal.

2) Área: Economía:

Problema: ¿Qué influencia tiene el analfabetismo sobre los individuos de nuestra sociedad argentina?

Argumento: Silogismo Hipotético

Si en una familia los padres son analfabetos, tienden a tener menores expectativas y aspiraciones educacionales para sí mismos y sus hijos.

Si tienen menores expectativas, privilegian el trabajo antes que la educación por el costo de oportunidad.

Si en una familia los padres son analfabetos, privilegian el trabajo antes que la educación.

De esta manera, introducir a los alumnos en el estudio de los elementos básicos de la Lógica Formal permite revelarles que en algunos casos, cuando no se puede mostrar de manera directa o inmediata la verdad de un enunciado puede demostrársela recurriendo a otras verdades más fácilmente comprobables y que implican a ese enunciado. Permite, también, mostrarles (y probarles) que ciertos enunciados son compatibles o incompatibles con otros, por lo cual, aceptadas ciertas proposiciones o enunciados, si queremos ser coherentes podemos o no aceptar otros. Como sostiene Agazzi: “La demostración de una proposición radica en el `nexo` existente entre los sucesivos anillos de la cadena a través de la cual se la intenta demostrar, y no en el que sea verdadera o falsa. De este modo, la misión de la Lógica, desde el momento en que esta ciencia se ocupa de las condiciones que permiten considerar a una proposición

como 'implicada' por algunas otras (o sea 'demostrada' a partir de ellas), no podrá ser otra que la de estudiar los 'nexos' entre proposiciones, identificando los que sean legítimos y proporcionando un número finito de reglas mediante cuya aplicación se pueda determinar con certeza si una demostración es o no correcta, en vez de confiar este juicio –como ocurre al nivel del sentido común- a una valoración personal, siempre algo vaga y subjetiva, acerca de la bondad de los vínculos deductivos.” (Agazzi, 1986:32). Cohen y Nagel concuerdan en que “La lógica formal (...) nos permite conocer las condiciones necesarias de la inferencia válida y eliminar el razonamiento falso, pero no es suficiente para establecer la verdad material o fáctica en ningún ámbito particular. Nos demuestra que una proposición dada debe ser verdadera si lo son otras. La afirmación categórica de que nuestras premisas son realmente verdaderas no es cuestión de lógica, a menos que identifiquemos a ésta con todo conocimiento.” (Cohen y Nagel, 1990:7)

ii. El aspecto material de los razonamientos: el recurso a la Lógica Informal

Ahora bien, al tratarse de conexiones sintácticas entre enunciados, y al establecer la Lógica la verdad para todos los casos posibles - pasados y futuros, porque parte de postulados que son definiciones (Cohen y Nagel, 1997) - es insuficiente para probar que un enunciado es materialmente verdadero, es decir, es inadecuada para abordar el aspecto semántico de los razonamientos o argumentos. La validez del razonamiento no justifica por sí misma la verdad de la conclusión: los razonamientos válidos no son ampliativos en el sentido de aportar nuevo conocimiento sino que son explicativos: no proporcionan contenido fáctico nuevo sino que explicitan información contenida en otra (Diez y Moulines, 1997). Y la verdad de los enunciados se vincula con el conjunto de conocimientos acumulados en la disciplina y se determina a partir de ese conjunto.

Para dar cuenta de los razonamientos ampliativos, entonces, introducimos a los alumnos en la Lógica Informal. Proponemos, entonces, que a partir de la información que puedan recabar y que sea relevante en relación con la hipótesis propuesta, armen razonamientos inductivos por enumeración, por analogía o silogismos inductivos que sean adecuados para justificar el conocimiento “nuevo” que han producido.

La noción de “adecuación”, en lo que a la Lógica Informal se refiere, se vincula con el hecho que la información contenida en las premisas debe “justificar” de la mejor

manera posible la información contenida en la conclusión. Esto implica dos requisitos: que la información contenida en las premisas sea atinente y que le confiera un grado de probabilidad aceptable a la conclusión. En lo que respecta a la atinencia, el requisito se vincula con que las premisas y la conclusión estén temáticamente relacionadas, y que relaciones causales que se suponen entre ellas sean aceptadas por la disciplina.

Este requisito, que parece más bien la expresión de una obviedad, no siempre lo es para un estudiante en las primeras etapas de su formación, dado que los criterios de lo obvio que muchas veces se utilizan en la argumentación cotidiana no se corresponden vis a vis con los criterios de lo obvio en el ámbito científico-académico.

El segundo criterio, vinculado con la probabilidad, implica que se trabaje con los alumnos la idea de que el concepto de probabilidad que se toma es pre teórico y, como sostienen Diez y Moulines (1997), no se trata de conocer los desarrollos de la teoría de la probabilidad para armar un argumento inductivo aceptable. Se remarca, entonces, que no se trata de determinar la probabilidad de la verdad de la conclusión en sí misma sino relativa a las premisas. Así se trata de una probabilidad condicionada (Diez y Moulines, 1997) al contenido informativo de las premisas.

Veamos ahora algunos ejemplos de este tipo de argumentos:

1) Área: Gobierno y Relaciones Internacionales

Hipótesis: La movilización de los ciudadanos es relevante para la obtención de los derechos que reclaman.

Argumento: Inductivo por enumeración

Históricamente, las mujeres se movilizaron por el voto; los trabajadores por sus derechos laborales. Probablemente todos los ciudadanos podrán conseguir sus derechos si se movilizan.

2) Área temática: Marketing

Tema: e-commerce

Problema: ¿Se justifica la toma de riesgos y el uso de recursos financieros en la implementación de un sistema de comercio electrónico?

Hipótesis: Los beneficios que provocan el comercio electrónico justifican los riesgos y la inversión.

Argumento: Inductivo por enumeración

Las grandes empresas que implementan sistemas *on line* incrementan su eficiencia tal como pasó con: Fedex, Dell, Sun Microsystems

iii. El aspecto retórico de los argumentos: la persuasión

La pretensión fundamental del hacer científico, que se vincula con la generación de conocimiento y con su respectiva validación, no debe hacer olvidar, empero, que cuando de producir textos académicos se trata es necesario tener en cuenta que el recaudo de que “el buen decir” que preocupa a la retórica es un factor importante vinculado con la fuerza argumentativa. En este marco, proponemos a los estudiantes considerar la fuerza persuasiva de los argumentos no en el sentido de manipular al auditorio sino teniendo en cuenta que no siempre es suficiente argumentar con formas correctas y enunciados verdaderos, dado que los destinatarios de nuestra comunicación no son, necesariamente, agentes racionales desprovistos de emociones que influyan en la primera consideración de los argumentos con los que se enfrentan. Así, tiene sentido evaluar los argumentos o razonamientos teniendo en cuenta una perspectiva retórica, considerada desde el punto de vista el arte de persuadir o conmover a la audiencia por medio de la palabra. De esta manera conducimos a los alumnos a considerar la posibilidad de que “muchas veces un razonamiento sólido (es decir, deductivamente válido y con premisas verdaderas) puede no resultar adecuado si el contenido de las premisas es ofensivo o en alguna medida inaceptable para quien está dirigido.” (Comesaña, 2001:24). Y, en consecuencia, es necesario tener en cuenta este aspecto retórico. Lograr la adhesión de la audiencia a la tesis que se pretende sostener implica también revisar las técnicas discursivas (Perelman, 1989) que escapan a la Lógica Formal o Informal, tal como la presentamos, porque no conforman su objeto de estudio. En este sentido, se trabaja con los alumnos cuestiones lingüísticas y discursivas tales como el contexto discursivo, las personas del discurso, polifonía (voces y discurso referido) y la textura discursiva.

Si bien son frecuentes las discusiones entre las teorías de la argumentación de corte lingüístico y discursivo tales como la nueva retórica de Perelman, el modelo de Toulmin, la teoría de la argumentación en la lengua de Ducrot por un lado, y la lógica formal por otro sobre las conceptualizaciones de demostrar, convencer y persuadir, consideramos que ambas perspectivas realizan aportes interesantes a la hora de diseñar

una intervención didáctica destinada al desarrollo de la competencia argumentativa. Compartimos con las primeras que la argumentación no se limita a un aspecto puramente formal y referencial, sin embargo, encontramos en la lógica un punto de partida para analizar y producir argumentos siguiendo los cánones de la producción de conocimiento científico tal como lo describimos en los lineamientos teóricos expuestos en la segunda parte de este trabajo.

2.3) Tercera fase: la producción escrita

La tercera etapa corresponde a la confección de la monografía final (ver Anexo IV). En esta instancia, a partir de los señalamientos de los alumnos los errores existentes en las presentaciones anteriores se los incentiva para que ellos propongan y efectivicen soluciones posibles. La estrategia pedagógica utilizada es la revisión de la escritura guiada por la mirada crítica del docente, la reflexión del alumno y la autocorrección. Consideramos a éste el momento de mayor riqueza en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que, como lo plantea Álvarez Méndez (2003:107) “el error que pueda surgir al poner en práctica ideas propias (...) deja de ser un elemento de castigo o de penalización para convertirse en factor de aprendizaje en la medida en que nos revelan la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno”. Es en esta fase en la que la modalidad de trabajo y el resultado final son integradores de lo realizado en la primera parte de la cursada ya que en esta tercera instancia se profundizan las competencias adquiridas en la primera, relativas a la producción y comprensión de textos argumentativos. Consideramos relevante detallar a continuación la estrategia utilizada para la evaluación de estos trabajos monográficos no sólo porque la evaluación conforma una parte importante de los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también porque este instrumento de evaluación es a su vez la tarea.

2.4) El programa de evaluación

Desde las disposiciones institucionales se prevén como instancias de evaluación una instancia de evaluación dinámica, entrega de trabajos prácticos, un examen parcial y un examen final. La instancia de evaluación dinámica recibe como calificación “aprobado” o “desaprobado”. De obtener esta última calificación, el alumno recursa la asignatura. Los exámenes parcial y final deben obtener una calificación mínima de

cuatro puntos para ser considerados aprobados. Si en el examen parcial el alumno no llega a obtener ese puntaje, tiene la opción de rendir un examen recuperatorio.

Consideremos en primer lugar la instancia de trabajos prácticos. Teniendo en cuenta estas disposiciones, se utiliza la resolución de las consignas de ejercicios del libro de cátedra propuesto (Ibáñez, Tagliabue y Zangaro, 2007) como medio de evaluación formativa permanente. Las consignas de estos trabajos prácticos proponen presentaciones de análisis de textos por lo que exigen diseñar las respuestas antes de la escritura. De esta manera se trabajan también los tipos textuales que conforman el repertorio habitual de respuestas de consignas de examen. Algunos de esos trabajos son corregidos en clase, en forma grupal y el alumno los autocorrige; otros, de confección más personal, son corregidos por los docentes auxiliares quienes, en la medida de lo posible, otorgan una devolución personalizada a cada uno de los alumnos. Esto sucede especialmente en el caso de consignas de producción escrita de textos. En el caso que el trabajo presentado necesite correcciones, se les solicita su reescritura y nueva entrega. En las correcciones se les presenta un listado de los errores cometidos, como así también las marcaciones de los aciertos producto de la autocorrección, para ello se les solicita que entreguen su nuevo texto junto con las correcciones anteriores. En ningún caso se realiza corrección de estilo. La finalidad de este tipo de corrección es promover la reflexión sobre el uso del lenguaje y la propia escritura para generar, como parte del proceso de formación, el hábito de la revisión y corrección de errores habituales en la redacción. Esta estrategia didáctica facilita el desarrollo de competencias dado que promueve la autonomía a la hora de escribir cualquier tipo de texto sin necesidad de hacerlo sobre la base de un modelo.

En cuanto al proceso que conforma la evaluación dinámica, se dispuso la entrega obligatoria de dos informes de avance del trabajo monográfico que, conjuntamente con la monografía, conforman la nota de esta instancia de evaluación. El primero (ver Anexo III), al que ya hicimos referencia en el apartado anterior, abarca la elección del tema de investigación, el planteo del problema, la formulación de la hipótesis y el relevamiento bibliográfico realizado (es decir, la confección de la bibliografía –de carácter provisorio hasta la entrega de la monografía final y fichas de lectura del material trabajado). El segundo informe consta de la presentación del *abstract* del trabajo monográfico, al cual también ya hicimos referencia. La construcción de este tipo

de texto facilita la preparación de la introducción del trabajo final monográfico ya que requiere hacer explícito el tema, el problema, los objetivos, la hipótesis y algunos lineamientos del marco teórico en un máximo de 300 palabras y evita así extensas introducciones a las monografías que sólo tratan generalidades acerca del tema pero no hacen explícito el propósito del texto. Como ya se dijo en los apartados anteriores, esta estrategia didáctica promueve el acercamiento al texto de corte académico.

En estos trabajos se evalúa: coherencia, cohesión, ortografía, reconocimiento de ideas principales y secundarias, jerarquización de la información, correspondencia entre tema de investigación e hipótesis planteada, tipo de fuentes seleccionadas y presentación formal de los trabajos. Cabe aclarar que estos criterios de evaluación son acordes al nivel formación de los estudiantes. Como ya se describió, la monografía está vinculada un área temática, propia de la carrera, abordada en alguna materia que los alumnos cursan en primer año. Este trabajo final es el producto que surge luego de transitar las tres fases. Ha sido diseñado en etapas porque consideramos que, debido a que la escritura es un proceso en el que los alumnos evidencian dificultades, la situación áulica de parcial redundaría desfavorablemente en el resultado. Sin embargo, la resolución de la consigna propuesta promueve no sólo la gestión de un trabajo de investigación, sino también el reconocimiento de las formas de comunicar el conocimiento. Asimismo, saber diseñar este tipo textual es un requerimiento habitual en muchas otras materias durante su proceso de formación como así también en el ámbito académico. Por otra parte, como cierre de este trabajo argumentativo, se les solicita a los alumnos que presenten un análisis detallado de los argumentos utilizados en sus textos para sostener sus hipótesis (ver Anexo IV). Esta demanda de reconocimiento y evaluación de sus propios argumentos promueve el análisis crítico en sus propias producciones. En algunos casos, este relevamiento de argumentos permite identificar errores y corregirlos.

Con el propósito de optimizar la instancia de evaluación, se les presenta a los alumnos una rúbrica de evaluación (ver Anexo V) que servirá para la consideración de sus trabajos. Dicha rúbrica contempla los siguientes criterios: coherencia global, pertinencia argumentativa, uso de fuentes, competencia lingüística y comunicativa, aspecto formal y análisis argumentativo; en una escala que va desde principiante a

avanzado. El establecimiento de criterios claros y consensuados con los alumnos permite que ellos puedan monitorear su trabajo en cada fase del diseño y la producción.

Si bien la competencia argumentativa podría evaluarse en forma presencial hemos optado por la realización de una monografía por dos razones: en primer lugar, como ya se mencionó anteriormente, porque este trabajo permite integrar todos los contenidos de la materia en un tipo de documento académico al que se recurre en forma reiterada en muchas otras materias y en el ámbito académico en general y por otro lado, porque permite descartar variables intervinientes en instancias presenciales de evaluación como ser el tiempo y el estrés que no están presentes, al menos de la forma en que lo están en un examen, en el proceso habitual de producción de un texto de estas características (Landsheere, 2000:272). Cabe recordar que el entrenamiento en la producción de textos expositivos que tienen estos alumnos es mayor que el que poseen en textos argumentativos por lo que consideramos necesario que el producto final de la materia sea la presentación de un texto de estas características.

Por otra parte, sabemos que gran parte de los alumnos no tiene como meta principal de su formación (por lo menos en el lapso de estas primeras instancias de su formación) incursionar en la actividad académica. Si bien es cierto que esto pueda deberse a que son alumnos de primer año y que ese tipo de actividad no está dentro del rango de sus primeras expectativas, también creemos que hay una variable disciplinar que interviene en la confirmación de esta postura. La UADE es una universidad que está fuertemente orientada a formar profesionales aptos para desarrollarse en el ámbito empresarial, por lo que en carreras como Comercialización (o Marketing), Comercio Internacional, Recursos Humanos, Relaciones Públicas y Administración de Empresas, la literatura frecuentada no suele ser de corte académico. Esto significa que el grueso de las respectivas bibliografías no está integrado por textos que ponen al alcance del alumno contenidos teóricos de primera mano. Más bien se trata o de manuales o de textos instruccionales en los que los desarrollos teóricos de las disciplinas base de las que ellos dependen (como, por ejemplo Economía o Sociología) vienen ya sobre simplificados, o los estudios empíricos se presentan en lo que tienen de relevante sus conclusiones y no en las discusiones teórico metodológicas que hacen a su elaboración. Esto no sucede en las materias de las carreras de Psicología, Gobierno (Ciencia Política) y Comunicación, dado que si bien el sesgo empresarial está presente en el perfil del

egresado (Psicólogo organizacional), el trabajo con textos académicos de corte teórico es más frecuente.

En los perfiles de los egresados definidos en los documentos institucionales para la promoción de las carreras, no se hace referencia al posible desempeño o participación en actividades del ámbito académico como suelen ser jornadas, congresos, o simposios. Como ya se expuso, en los últimos años, la universidad se propuso desarrollar competencias profesionales y genéricas para lo que se implementó el enfoque de enseñanza basado en éstas y se reformularon los planes de estudio y en consecuencia los programas de muchas materias, sin embargo, la referencia a la competencia académica no está presente en los documentos normativos salvo en el programa analítico de la materia LLyA. No es esta considerada, por el momento, una competencia transversal. Sí, lo es en cambio, la competencia comunicativa en el ámbito organizacional. Por eso nos parece relevante plantear esta situación de aprendizaje en las condiciones especificadas.

Asimismo, la decisión de que el trabajo sea individual y no grupal se funda en que la probada inexperiencia de los alumnos no sólo en la lectura de textos académicos, sino también en la escritura en general, requiere que nos aseguremos que cada uno de ellos transite este proceso de investigación y escritura personal, y que se enfrenten ineludiblemente con la tarea de verse implicados en el desarrollo de sus competencias tal como lo expusimos en la segunda parte de este trabajo al explicar el rol activo del alumno en un enfoque de enseñanza basado en competencias.

Consideramos que, además, el trabajo realizado bajo la modalidad de taller a lo largo de todo el cuatrimestre contribuye, en la medida en que permite la interacción individualizada entre docente y alumno, si no a eliminar (porque quizás sea imposible el hacerlo) por lo menos a mitigar los efectos reproductores de la desigualdad social que, según una visión paradigmática de orden sociológica, las instituciones escolares pueden generar al considerar a todos los alumnos iguales en deberes, derechos y posibilidades (De Ketele, 1993:3). Esto es posible porque en la interacción individualizada el docente tiene la posibilidad de conocer con mayor profundidad las condiciones de partida de los alumnos y con ello referimos no sólo a las falencias y preconceptos sino a las expectativas y valoraciones de los mismos. Este reconocimiento permitiría al docente hacer “flexibles” las definiciones institucionales de excelencia con las que se miden,

formal e informalmente, por igual a todos los alumnos independientemente de las desigualdades de partida (Perrenoud, 1990). Por otra parte, la modalidad de trabajo individualizada persigue equiparar o nivelar el desarrollo de las competencias deseadas desde el inicio de la carrera.

En la segunda instancia de evaluación, el examen parcial de carácter presencial evalúa el aprendizaje de recursos para el análisis y la confección de textos expositivos y argumentativos y la adquisición de herramientas básicas de Lógica Formal. Consta de dos partes. La primera evalúa reconocimiento, análisis y producción de textos expositivos y argumentativos. La segunda, evalúa la utilización adecuada de herramientas de Lógica Formal en el reconocimiento de estructuras válidas e inválidas, confección de tablas veritativas y utilización de la teoría para fundamentar respuestas.

En cuanto al examen final (tercera y última instancia de evaluación), el problema que aquí se plantea es que la instancia condiciona a que la modalidad de evaluación (examen presencial, en un tiempo acotado) difiera sustancialmente con las características de la evaluación dinámica y con las estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas a lo largo de la materia. Es por esta razón que el instrumento diseñado consista en la producción de un texto argumentativo sumamente acotado al tiempo de examen y su correspondiente análisis.

En definitiva, podemos decir que la modalidad de evaluación propuesta para la materia responde a tres tipos de evaluaciones simultáneamente: evaluación formativa, evaluación formadora y evaluación sumativa (Álvarez Méndez, 2003). Decimos que se trata de una evaluación formativa ya que este proceso permite ajustar las acciones de enseñanza según las falencias detectadas y las demandas que se evidencian en los trabajos parciales de los alumnos. Desde el paradigma de la pedagogía diferenciada “la evaluación formativa debe garantizar que los medios de la formación correspondan a las características de los alumnos” siendo, así, reguladora del proceso de enseñanza (De Ketele, 1993: 6) y esto es posible a partir del análisis de los errores y la reformulación de las estrategias de enseñanza en función de dicho análisis. Nos parece importante destacar aquí que, aunque en forma intuitiva, hemos hecho fundamental hincapié en este tipo de evaluación y, siguiendo al señalamiento que De Ketele realiza acerca de las modalidades de aplicación de este tipo de evaluación identificadas por Allal (De Ketele, 1993:6), tanto a la evaluación formativa interactiva (específicamente en el caso del

seguimiento de la confección de la monografía) como a formas de aplicación mixtas. Desde la misma perspectiva acordamos con la consideración de la evaluación como “medio de regulación dentro de un sistema de formación” (De Ketele, 1993:14). En este caso, la regulación está planteada como direccionamiento de las prácticas en términos de generar las condiciones para facilitar los desarrollos de competencias.

Decimos también que se trata de una evaluación formadora porque a partir de los errores y de las dificultades que surgen de los trabajos y que se detectan en la interacción es posible rastrear los factores que los provocan (preconceptos, actitudes, etc.) y generar las condiciones para que el alumno modifique las estructuras cognitivas que provocaron esos errores y dificultades. Si bien Álvarez Méndez (2003) señala que esta evaluación es propia de los niveles primario y medio, las falencias en el área de competencias genéricas (especialmente competencia lingüística y comunicativa) que se registran en la actualidad en el nivel universitario indican que este tipo de evaluación se ha hecho de forma deficitaria en esos niveles, por lo que se hace necesario tomar estas falencias como problemas para resolver en el nivel superior de manera tal que faciliten el posterior desarrollo de las carreras, además de contribuir a la formación del perfil del egresado. Asimismo, existen similares dificultades, por parte de los alumnos, para poder generar ideas y estrategias propias en este nivel que las que existen en cualquier otro. No son pocos los alumnos que, a partir de la idea de que el error es siempre negativo, presentan dificultades en poder desplegar estrategias personales, indispensables para el desarrollo de competencias, y buscan “atajos” fuera de lo permitido como, por ejemplo, la copia de documentos. La justificación termina siendo el “yo no sé escribir” y esto refleja que, en términos de preconceptos que probablemente tengan sus raíces en otras prácticas educativas, la evaluación es entendida como un proceso de calificación-descalificación fundada en la legitimidad de criterios del profesor-evaluador y no una práctica que, a partir de la interacción con el docente, termina siendo un proceso de reflexión y autoevaluación por parte del alumno.

Finalmente, sostenemos que es una evaluación sumativa en tanto la aprobación de la monografía permite acreditar los conocimientos de la materia. En la medida en que el trabajo monográfico es integrador y superador de los conocimientos evaluados en el primer parcial, en algunos casos y según lo que el alumno pueda evidenciar como aprendizajes, se han *consensuado* con el conjunto del curso criterios por los cuales un

determinado nivel de rendimiento permite influir en la calificación del primer parcial. Aunque no está contemplado en la normativa universitaria, la adopción de esta estrategia permite, por una parte, hacer más justo el criterio de aprobación de la materia ya que partimos de la consideración que no todos los alumnos parten de las mismas condiciones y no todos los alumnos presentan el mismo ritmo de aprendizaje y, por la otra, solucionar el problema de la decepción que conlleva el “desaprobado” en un parcial y que genera, por parte del alumno, el no esforzarse por alcanzar el máximo rendimiento posible.

Hemos decidido considerar como instrumento de evaluación sumativa el mismo que se utiliza en las otras modalidades de evaluación para intentar zanjar aquella concepción de la evaluación sumativa como simple instrumento burocrático (Álvarez Méndez, 2003). Sobre la base de la experiencia del equipo docente, en el inicio de la cursada, nos pareció que un parcial presencial que, aunque pudiera estar fundado en las mismas demandas cognitivas que el trabajo monográfico, lo hiciera bajo otra modalidad, podría no reflejar realmente lo que el alumno había sido capaz de aprender y se convertiría en una instancia artificial y no basada en el vínculo de interacción asumido por docentes y alumnos durante los procesos de enseñanza aprendizaje. Un parcial con esta modalidad hubiera transformado esta instancia de evaluación en una instancia independiente del proceso y, según nuestro entender, significada desde el hábito de rendición de cuentas asociado a la evaluación. Sin embargo, la instancia de evaluación sumativa es necesaria, en parte, porque la cursada de una materia tiene una duración acotada y es un requisito que el alumno pueda acreditar el conocer ciertos contenidos para poder pasar al aprendizaje de otros, en parte, porque este tipo de evaluación se encuadra dentro de los requerimientos institucionales con los cuales tanto alumnos como docentes han contratado al decidir participar en la institución. Una dificultad importante que se nos presentó en esta instancia de evaluación ha sido la de poder determinar criterios que permitieran limitar rasgos de subjetividad en la calificación final.

El trabajo individualizado con el alumno y el reconocimiento de las falencias, tanto en las propuestas de enseñanza como en las habilidades y preconceptos de los alumnos, indefectiblemente interviene como variable en la calificación. Consideramos que, aunque el trabajo intentó ser individualizado, la modalidad de la institución

educativa no permite generar un criterio de evaluación “para cada caso”. Por ello que fue necesario crear algún instrumento que acordara criterios generales aunque ello terminara otorgando una calificación que no siempre podría considerarse como proporcional al trabajo desarrollado por el alumno. Es decir, la instancia de evaluación sumativa vuelve a considerar a todos los alumnos por igual, con independencia de las desigualdades de partida, y el intento de superar esas desigualdades queda reservado para el intercambio durante el desarrollo de la materia y no nos parece que pueda ser de otra forma en las instituciones educativas de masas, especialmente en el nivel superior. En función de lo anteriormente dicho hemos generado la rúbrica antes mencionada (ver Anexo V). Nos parece que la explicitación de los criterios de evaluación al iniciar el curso y la remisión a ellos en forma reiterada sirve, tanto para los alumnos como para los docentes, como otra fuente de regulación de las actividades a realizar y como instrumento de autoevaluación permanente.

Las demandas cognitivas presentes en los instrumentos de evaluación de la materia pueden ser identificadas a partir de la explicitación de las competencias involucradas en la confección de una monografía. Consideramos y definimos operativamente dentro del marco de la materia a estas últimas de la siguiente manera:

Lecto-comprensiva

Ser competente en esta área significa responder satisfactoriamente a las siguientes demandas cognitivas: poder identificar y comparar entre datos provenientes de opiniones y afirmaciones sustentadas teórica o empíricamente, y reflexionar acerca de los contenidos de los textos.

Lingüística y comunicativa

Ser competente en esta área significa responder satisfactoriamente a las siguientes demandas cognitivas: comparar entre modelos discursivos propios de la oralidad y propios de la escritura, redactar fluidamente, aplicar el registro adecuado y las normas de los trabajos académicos.

Argumentativa

Ser competente en esta área significa responder satisfactoriamente a las siguientes demandas cognitivas: identificar y evaluar información pertinente, exponer claramente y en forma adecuada el problema y la hipótesis a justificar, evaluar problemas en función de su relevancia, establecer vínculos entre diferentes premisas informativas que se relacionan pertinentemente con la hipótesis, evaluar la corrección de los vínculos establecidos, identificar y aplicar adecuadamente diferentes tipos de argumentos y evaluar la validez y/o corrección de los argumentos utilizados.

Si comparamos el análisis de las demandas cognitivas que figuran más arriba con los objetivos del programa de la materia, podríamos decir que, por el grado de generalidad con el que están expresados, éstos pueden incluir todas las demandas señaladas. Esta generalidad es acorde al hecho de que se trata de objetivos generales. La normativa contenida en el programa no contempla la formulación de objetivos específicos.

Las tres demandas mencionadas son, a su vez, las competencias genéricas que articulan la propuesta de esta materia, según se expuso a lo largo de este trabajo.

Resulta pertinente señalar, que, según los datos que surgen de las actas de los cursos de LLyA, el 68% de los alumnos inscriptos aprueban la cursada de la materia, el 17% la recursa y el 15% estuvo ausente desde el inicio de la materia debido a migraciones de carrera o deserción.

En función del diagnóstico presentado en el comienzo de esta parte, si bien los resultados obtenidos en la materia distan de mostrar que se ha alcanzado de manera generalizada para todos los alumnos el nivel satisfactorio en el desarrollo de las competencias, muestran una mejora sustancial en relación con el nivel de destreza demostrado al momento del ingreso.

Hasta aquí hemos dado cuenta de la experiencia de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa en el plano de la escritura de textos en la UADE. En lo que sigue, presentaremos las conclusiones a las que arribamos a partir de este trabajo.

Conclusiones

Hasta aquí hemos desarrollado, en primer lugar, el vínculo estrecho entre el enfoque de enseñanza basado en competencias en la educación superior y los modelos de gestión del trabajo vigentes. Es así que dimos cuenta de los cambios que se produjeron en la concepción del trabajo a partir de la década de los setenta del siglo pasado y su impacto en los modos de pensar la formación de un futuro profesional que se adecuara a las demandas del mercado.

Describimos cómo el nuevo modelo de producción implicó la reconversión de las estructuras organizacionales y, en consecuencia, cambios en la gestión de los recursos humanos, orientada a la “gestión para la capacidad” (Zarifian, 1991), lo que involucra nuevas competencias profesionales. Esto causó, tal como lo planteamos en este trabajo, un giro en la relación entre sociedad y universidad con respecto al conocimiento (Barnett, 2001). Las necesidades de formación de la sociedad global para insertarse en el mercado laboral han cambiado y, en consecuencia, esta sociedad demanda que la universidad responda a estos cambios con diseños curriculares acordes a las nuevas competencias que el mercado señala.

La progresiva intelectualización del trabajo que algunos autores ya señalan como una tendencia en el desarrollo actual del mercado implica una demanda más marcada de la sociedad a las universidades. Actualmente en el ámbito de las empresas, los trabajadores ya no son evaluados predominantemente en función de los criterios objetivos del saber hacer. Más bien se parte de los resultados y los objetivos deseados de la organización que derivan en tareas y éstas en conocimientos, habilidades y destrezas requeridas (Mertens, 1996). El énfasis, entonces, estará puesto en la posesión de capacidades intelectuales y afectivas como el desarrollo eficiente de la comunicación. Es así que la necesidad del desarrollo eficiente de la competencia comunicativa excede la formación técnica específica y los conocimientos que puedan adquirirse en el ejercicio del trabajo en la empresa. Esto implica que la universidad se convierte en el espacio propicio para dotar a los futuros profesionales de las competencias requeridas.

Si bien las definiciones y caracterizaciones de la noción de competencias son variadas y discutidas, según provengan de los académicos o de los empleadores, la

conceptualización de las competencias que predomina en las instituciones universitarias a la hora de revisar los diseños curriculares, claramente proviene del mundo del trabajo. Ahora bien, esto no implica que la discusión acerca de cómo se implementa este enfoque desde la perspectiva didáctica no sea oportuna y requiera un espacio de reflexión constante tal como lo plantean autores expertos como Perrenoud (2007), Zabalza (2007) o Díaz Barriga (2006).

Es así que, en segundo lugar, hemos mostrado cómo estos autores, entre otros, problematizan acerca del nuevo rol que asumen el docente y el alumno en esta propuesta de enseñanza basada en competencias. En este sentido, asumimos como acertada la concepción de las competencias como movilización de saberes en nuevas situaciones (Perrenoud, 2007). Este modo de entender las competencias posibilita comprender que las éstas son las capacidades, aptitudes y habilidades que desarrolla el individuo con la guía de un docente o experto en el área y que no pueden ser limitadas a contenidos conceptuales. En otras palabras, las competencias no se enseñan sino que el docente facilita su desarrollo en el estudiante.

En esta línea, hemos presentado a la competencia comunicativa como una competencia genérica que la educación superior ha incorporado en sus planes de estudio en concordancia con los consensos realizados en el marco del Proyecto *Tuning* (2007). Es así que, en la segunda parte de esta tesis explicamos cómo esta competencia genérica se inscribe en los programas de alfabetización académica implementados en diferentes universidades con el objetivo de desarrollar destrezas vinculadas tanto con la lectura comprensiva de textos académicos como con el uso del lenguaje en la producción de textos propios del ámbito universitario y profesional (Carlino, 2009; Padilla, 2010; Fernández Fastuca, 2010). Esto se debe a que se considera que el desarrollo de estas destrezas, tal como la capacidad de comunicar el conocimiento en una disciplina, mantiene estrecha relación con la apropiación por parte del estudiante de las formas de pensar que se inscriben en los rasgos discursivos de los textos disciplinares (Carlino, 2003), lo que, a su vez, facilitaría desarrollar la capacidad de análisis de los textos requeridos para aprender en la universidad.

En este marco explicamos, hacia el final de la segunda parte, los lineamientos teóricos que consideramos adecuados para diseñar un programa de alfabetización académica en una universidad. Es así que asumimos que el texto académico que

produce un estudiante durante su proceso de formación se inscribe en un *continuum* que abarca los distintos grados de especialización acordes al nivel de formación o desempeño (Parodi, 2007). En este sentido, reconocemos, tal como lo demuestran otras investigaciones (Fernández Fastuca, 2010), que los estudiantes universitarios principiantes manifiestan recurrentes falencias en sus producciones discursivas, lo que indica que es necesario desnaturalizar en las prácticas docentes el supuesto de que un estudiante universitario sabe, sólo por el hecho de estar en la universidad, cuáles son las características de los textos de corte académico o profesional (Padilla, 2009).

En la tercera parte de nuestro trabajo, analizamos una experiencia de intervención didáctica diseñada para el desarrollo de la competencia comunicativa en el plano de la escritura de textos universitarios. Es así que, en primer lugar, describimos el marco institucional en el que se desarrolló esta experiencia para entender cómo una universidad, en este caso la UADE, implementó el enfoque de enseñanza basado en competencias en sus diseños curriculares. Tal como describimos en el comienzo de la tercera parte, la UADE adoptó un modelo “mixto”, identificó, de acuerdo con las tendencias del mercado, las competencias específicas o profesionales y las genéricas y rastreó en los planes de estudio vigentes de cada carrera las materias vinculadas, por sus objetivos y contenidos, con las competencias identificadas. En este marco, entendemos que la Universidad interpretó las competencias como las habilidades, es decir, como conocimientos operativos que cobran un sentido utilitario y que conforman una de las dimensiones de las competencias pero no su totalidad (Barnett, 2001).

Resulta interesante mencionar que la implementación del enfoque en la Universidad se trabajó en un plano de gestión de directivos y que los referentes del cuerpo docente no participaron activamente en lo que respecta, al menos, al reconocimiento de las competencias genéricas. Es así que, tal como se menciona en ese apartado, la decisión de diseñar una estrategia de intervención didáctica para trabajar la escritura académica desde el enfoque de enseñanza basado en competencias no provino de la Institución dado que dio por supuesto que la materia Lenguaje, Lógica y Argumentación trabajaba contenidos vinculados con la comunicación escrita, sino que provino del equipo del área de Lenguaje que allí trabaja.

En segundo lugar, describimos la intervención didáctica para dar cuenta de la implementación del enfoque basado en competencias. Es así que analizamos cómo en

una materia de primer año de las carreras se promueve el desarrollo de la competencia comunicativa en el plano de la escritura. En este sentido, resulta de interés señalar que en la UADE, la inserción de la enseñanza de la escritura académica se produce tanto en el ingreso como en el grado. En el caso del ingreso, tal como se detalló en la tercera parte, esta inserción se realiza en la materia Comprensión de Textos y si bien la cursada de esta materia no es obligatoria, sí lo es el examen dado que es un ingreso selectivo. En el caso del grado, la inserción en el *curriculum* se lleva a cabo en la materia Lenguaje, Lógica y Argumentación, materia obligatoria en el primer año de las carreras. El tipo de inserción descripto permite articular contenidos de las dos instancias, tanto ingreso como grado, orientados al desarrollo de esta competencia genérica (Fernández Fastuca, 2010).

Nos detendremos a continuación en algunas consideraciones finales que resultan interesantes puntualizar respecto de esta propuesta. La primera se vincula con los resultados a largo plazo. En esta Universidad, el título de grado se obtiene luego de aprobar la defensa de un trabajo de integración final (TIF). Esta tesina es el producto de la integración de los contenidos disciplinares adquiridos en las distintas carreras y permite evaluar el desarrollo de las competencias profesionales y genéricas de los alumnos. Este trabajo final se inscribe en una materia específica de cada carrera, caracterizada como “materia integradora”, dado que tiene por objetivo que el estudiante movilice diferentes saberes, sobre todo vinculados con competencias específicas de la profesión. Como ya dijimos, la UADE ha adoptado la implementación de un modelo “mixto” del enfoque basado en competencias. Tal como se desarrolló en la segunda parte de nuestro trabajo, este modelo articula tramos de la carrera destinados al aprendizaje de contenidos disciplinares con otro tramo de desarrollo de competencias profesionales o específicas (Díaz Barriga, 2006). Cabe aclarar que si bien todas las carreras incorporaron esta modalidad de trabajo final para la obtención del título de grado, los requerimientos para cada carrera son diferentes. Es así que, por ejemplo, en el caso de la Licenciatura en Administración de Empresas, los alumnos diseñan un plan de negocios; en el caso de la Licenciatura en Relaciones Públicas e Institucionales, un plan de comunicación. Esto indica que, en algunos casos, el producto final es un texto de corte más profesional que académico.

El equipo de docentes que conforma este proyecto de trabajo realizó un relevamiento con el fin de monitorear el efecto del trabajo realizado en LLyA en los estudiantes del último año durante el proceso de producción del TIF. Algunos de los resultados permiten observar que los estudiantes de las dos últimas camadas de UADE que cursaron LLyA en su primer año en la Universidad han reconocido que esta materia les facilitó el diseño y la escritura de este trabajo, a pesar del tiempo que pasó entre primer año y el último de su cursada. En el 75% de los casos, los alumnos recurrieron a la bibliografía utilizada en esta materia de primer año. Asimismo manifestaron que durante la cursada de LLyA no les resultaba significativo producir textos de corte académico y un 30% de estos sugirió trasladar esta materia a segundo o tercer año para acompañar el proceso de producción del TIF. Del mismo modo, los profesores evaluadores de estos trabajos manifestaron que las estructuras argumentativas utilizadas habían mejorado en comparación con años anteriores, consideración que se pone en evidencia en las calificaciones otorgadas y en los dictámenes emitidos.

En este sentido, consideramos que si bien es cierto que una materia diseñada de esta manera resultaría útil para los estudiantes con vistas al TIF en segundo o tercer año, la solución no es desplazar la materia a los años superiores, sino diseñar estrategias de seguimiento a lo largo de la carrera para que la práctica de la escritura académica sea extendida.

Como dijimos a lo largo de este trabajo, el desarrollo de competencias vinculadas con la expresión escrita, sea académica o profesional, excede el tiempo de una materia cuatrimestral y, si bien es un buen comienzo haber instalado una continuidad en la práctica de la escritura académica entre el curso de ingreso y una materia de grado de primer año, entendemos que otras instancias transversales insertadas en las materias integradoras apuntalarían el desarrollo de estas competencias.

Dado que el modelo adoptado en la UADE es mixto, permite que se generen espacios de articulación de la práctica de la escritura profesional co-coordinados por especialistas del área de lenguaje y especialistas disciplinares en las materias integradoras. En este sentido, la estrategia de inserción del desarrollo de la escritura académica en la Universidad sería de carácter global y en consecuencia, favorecería el desarrollo de un proceso cognitivo, y no se limitaría a una cátedra curricular del ingreso y primer año (Fernández Fastuca, 2010). Comprendemos que este tipo de propuesta no

es fácil de implementar dado que involucra rediseñar materias vinculadas con el desarrollo de competencias profesionales específicas para dedicarle espacio a la escritura y, además, requiere un aumento de presupuesto docente que impacta en cada unidad académica. Si bien los docentes disciplinares reconocen la necesidad de trabajar la escritura académica, muchos no manifiestan predisposición para ceder horas de las materias que dictan para desarrollar estos aprendizajes.

En función de lo descripto en la UADE en relación con el nivel de destreza de los alumnos en el uso del lenguaje, podemos afirmar que el escenario no es muy diferente al que se presenta en varias universidades argentinas tal como lo mencionamos a lo largo de este trabajo. Los problemas vinculados con la lectura y la escritura en el nivel superior ocupan un lugar importante en la agenda educativa, dado que, a pesar de las estrategias didácticas que se diseñen para mejorar este escenario, las dificultades no logran subsanarse a nivel global. Como dijimos en la tercera parte de este trabajo, los resultados de estas experiencias distan aún de alcanzar el desarrollo satisfactorio de las competencias involucradas. En este sentido, resulta interesante indagar acerca de las causas de estas deficiencias que se evidencian en la comprensión lectora y en la escritura. En función de esto, se podría pensar que los modos de leer que caracterizan a la generación a la que pertenecen los estudiantes universitarios tienen estrecha relación con la lectocomprensión y la escritura. Una de las características centrales de esta generación es el uso extendido y cotidiano que hacen de las herramientas tecnológicas actualmente disponibles. Esta característica impacta también en la lectura: prefieren la pantalla al texto impreso.

Los procesos cognitivos que intervienen en la lectocomprensión son variados y complejos. Se requiere de capacidades léxicas, sintácticas y semánticas que posibiliten la realización de inferencias para que lo leído cobre sentido. Estas inferencias se construyen sobre la base de las relaciones que el lector establece entre las ideas que el autor de un texto propone, es decir, que la comprensión global del texto se produce cuando se sigue una secuencia de lectura lineal. Sin embargo, este modo de lectura lineal no es el hábito de lectura que predomina entre los estudiantes de esta generación, dado que sus modos de leer se vinculan más con los que ofrece el hipertexto, caracterizado por la ausencia de una secuencia lineal que posibilita numerosas formas de lectura, muchas veces, fragmentada. Es esta fragmentación de las ideas de un texto la que se evidencia en las producciones de los estudiantes, por lo que resultaría interesante

indagar acerca de las potenciales vinculaciones entre el uso de las herramientas tecnológicas y los modos de leer e interpretar textos.

Finalmente, el nuevo proyecto que se desprende del trabajo realizado es indagar acerca de las especificidades de la escritura académica en cada área disciplinar de modo que podamos diseñar estrategias de enseñanza de escritura orientadas al perfil particular de las profesiones vinculadas con las carreras que ofrece la universidad en la que trabajamos. Tal como explicamos en la tercera parte de nuestro trabajo, los docentes de la materia en la que se inserta nuestra propuesta didáctica son especialistas en el área de Lenguaje por lo que este nuevo paso implicaría interactuar con los docentes especialistas en las áreas disciplinares lo que, creemos, favorecerá el trabajo en equipo y creará la posibilidad de articular las instancias de intervención en años superiores que antes mencionamos como estrategias globales.



Referencias bibliográficas

- A.A.V.V. (2001) *Enseñar y aprender en la universidad. Ponencias de la primera Jornada sobre Docencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento*. UNGS/ Ediciones Al Margen.
- Agazzi, E. (1986). *La lógica simbólica*. Barcelona: Herder.
- Allal, L. Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. En: *Revista de Infancia y Aprendizaje*. Barcelona.
- Álvarez Méndez, J. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila, Cap. 2.
- Astolfi, J. P. (2003). *El "error" un medio para enseñar*. Sevilla: Díada Editora.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo
- Carlino, P. (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere*, Año 6, n°20, Febrero-marzo, pp. 409-420.
- Carlino, P. (2004). "Leer y escribir en la universidad: perspectivas de alumnos y docentes en las asignaturas de las Ciencias Sociales". Proyecto de investigación Plurianual 2005-2006 CONICET. Disponible en: <<http://www.humanasvirtual.edu.ar>>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). "Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo". *Signo&Seña*, Número 16, pp. 71-117.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen.
- Cohen, M. y E. Nagel. (1990). *Introducción a la lógica y al método científico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Comesaña, J.M. (2001). *Lógica informal. Falacias y argumentos filosóficos*. Buenos Aires: EUDEBA
- De Ketele, J. M. (1993). La evaluación conjugada en paradigmas. En: *Reveu Francaise de Pédagogie*, N° 103, 50-80.
- Díaz Barriga A.; Hernández Rojas, F., G. (2003) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México-McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, Á. (2006). "El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" *Perfiles educativos* [online]., vol.28, n.111, pp. 7-36. ISSN 0185-2698. Disponible en: <http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&nrm=iso>. [fecha de consulta: 20/10/2007]

Díaz Barriga, A. (2005). "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos". *Perfiles educativos*. [online]. vol. 27, no. 108, pp. 9-30. Disponible en: <http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0185-2698. [fecha de consulta: 20/10/2007]

Diez, J. y C. Moulines (1997). *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. Barcelona: Ariel.

Ducrot, O. (1994). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.

Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós/MEC.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fernández Fastuca, L. (2010). La enseñanza de la escritura académica en las universidades del Área Metropolitana de Buenos Aires. Tesis de Maestría en Educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

García Negroni, M. M. (2009). "Reformulación parafrástica y no parafrástica y *ethos* discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada". *Letras de Hoje*, 44(1), 46-56.

García Negroni, M. M., Hall, B., Marin, M., Ramírez Gelbes, S. y Tosi, C. (2011). *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Gumperz, J. (1991). "Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa" en L. Golluscio (comp.), *Etnografía del habla: Textos fundacionales II*, Bs. As., Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2000.

Haack, S. (1982). *Filosofía de las lógicas*. Madrid: Cátedra.

Hall, B. (2007). "La comunicación científica en ámbitos académicos: otro enfoque". *Hologramática*, 7(2), 79-105.

Ibáñez, E. y Zangaro, M. (2006). "Subjetividad y lenguaje en los paradigmas de gestión del trabajo". II Jornadas de Filosofía Contemporánea: "Michel Foucault y la política". Buenos Aires: Escuela de Humanidades, USAM.

Ibáñez, E., Tagliabue, R. y Zangaro, M. (2007). *Investigar para saber. Saber para escribir*. Buenos Aires: Temas.

Ibáñez, E., Zangaro, M., y Rizzo, M. (2007). "Cambios en el trabajo, competencias y educación superior" en *Actas 8vo. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (ASET)*, Buenos Aires, , ISBN 978-987-98870-3-5,.

Jakobson, R. (1998). *Lingüística y Poética*. Madrid: Cátedra.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.

- Landsheere, G. de (2000). Crítica a los exámenes. En: Díaz Barriga, Ángel (comp.). *El Examen*. México: Centro de estudios sobre la universidad, Plaza y Valdés, 2000, Parte III.
- Maingueneau, D. (1989). Introducción a los métodos de análisis del discurso. Buenos Aires: Hachette.
- Marradi, A. et al (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Narvaja de Arnoux, E. (2004). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Neffa, Julio C., De la Garza Toledo, Enrique y Muñiz Terra, Leticia (comp.) (2009), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*, Vol I., Buenos Aires, CLACSO/CEIL-PIETTE/Trabajo y Sociedad, 457 págs.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Disponible en: <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810071e.pdf>> [fecha de consulta: 21/09/2011]
- Padilla, C. (2002). “Producción de discursos argumentativos en estudiantes universitarios”. En *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Universidad de León (España). Arco/Libros. Vol.III, pp.2193-2202.
- Padilla, C (2009). “Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria”. En *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística*, SAL, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). “Elaborar ponencias en la clase universitaria. La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción”. *Lectura y vida*.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). “Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria”. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Giovanni Parodi (editor). Santiago de Chile: Academia chilena de la lengua / Planeta, pp. 153-182.
- Parodi, G. (2007). “El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio”. *Rev. Signos* [online]. vol.40, n.63, pp.147-178. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100008&lng=es&nrm=iso>.
- Parodi, G. y Núñez, P. (1999). “En búsqueda de un modelo cognitivo textual para la evaluación del texto escrito”. En M.C. Martínez (Ed.) *Comprensión y Producción de Textos Académicos: expositivos y argumentativos*. Cali: Universidad del Valle, 83-115.
- Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca. (1989). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pérez, C. (1987). “Las nuevas tecnologías: una visión de conjunto”. En Ominami, C. (comp.): *El sistema internacional y América Latina: la tercera revolución industrial. Impactos internacionales del actual viraje económico*. Buenos Aires: RIAL.

- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2006) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Ed. Noreste, J. C. Saez Editor.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Proyecto Tuning America Latina para la convergencia de la Educación Superior (2007). *Informe final*. [online] Disponible en: <www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>
- Rama, C. (2006). "La tercera reforma de la educación superior en América latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización", en *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 –2005*, Venezuela, IESALC-UNESCO.
- Roe, R. (2003). "¿Qué hace competente a un psicólogo?", en *Papeles del Psicólogo, Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, núm. 83, diciembre
- Rojas Soriano, R. (1994). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Paza y Valdés.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Tanguy, L. (1998). "De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias". En Vatin, F. (1998) (comp.): *Trabajo, ciencias y sociedad. Un recorrido por la historia de los hechos y el pensamiento (fines del s. XVIII-fines del s. XIX)*, Bs. As.: CEIL-PIETTE.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Toulmin, S. (1991). *The Uses of Argument*, Cambridge University Press.
- Vardi, I. y Bailey, J. (2006). "Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso". *Signo & Seña 16: Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*. Revista del Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. [on line] Número 16, diciembre 2006. Disponible en: <<http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/revistas/SyS16.pdf>>
- Wehle, B. (2000). "El valor del trabajo como fuerza de movilización subjetiva". III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, ALAST, Bs. As.
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Zabalza, M. A (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea. (Cap. 3).
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (1997) *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.
- Zangaro, M. (2011). *Subjetividad y trabajo. Una lectura foucoltiana del management*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.

ANEXOS

Anexo I

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Objetivos

Que los alumnos sean capaces de:

- ✓ Gestionar los procesos de comprensión de textos literarios, científicos y de actualidad.
- ✓ Seleccionar estrategias adecuadas para planificar su propia producción discursiva escrita.
- ✓ Sistematizar las reglas de uso del código lingüístico y aplicarlas a situaciones de comprensión y producción discursiva.

Contenidos

- ✓ **Comprensión de textos.** El vínculo entre leer y escribir. La lectura como herramienta necesaria para la adquisición del conocimiento. La actividad del lector. Leer e interpretar: un proceso de producción de sentido. Competencia comunicativa y competencia lingüística. Valor comunicacional del texto. Los géneros discursivos: modelos de discurso escrito. La producción universitaria: exámenes, reseñas, informes, monografías, ponencias, tesinas. Las fuentes de información y los modos de referencia: recursos bibliográficos y electrónicos; referencias bibliográficas, notas al pie, citas.
- ✓ **La organización del discurso.** Texto y discurso. El significado global del texto: su estructura. Tema del texto, tema de los párrafos. Ideas principales y secundarias. Palabras clave. Esquemas conceptuales. Las secuencias discursivas: explicativa, narrativa, descriptiva, argumentativa e instruccional.
- ✓ **Coherencia lineal.** La frase: su estructura interna. Clases de palabras. Sintaxis (revisión de errores habituales de redacción). Signos de puntuación. Ortografía. Recursos cohesivos: repeticiones, anáforas, elipsis, sinonimia, enlaces y conectores. Adecuación textual: registro escrito y registro formal.
- ✓ **El texto expositivo.** La secuencia explicativa: marco, planteo explícito o implícito, explicación, conclusión. Estrategias explicativas: la definición, el ejemplo, la analogía, la narración.
- ✓ **El texto argumentativo.** La secuencia argumentativa: tema, problema, hipótesis, argumentos, contraargumentos, refutación, conclusión. Estrategias argumentativas: la definición, la comparación, la contrastación, la cita de autoridad, la pregunta retórica, la analogía, el ejemplo, la concesión, la causalidad, la ironía, los lugares comunes.

Bibliografía sugerida

Para ejercitar:

- ✓ Cuadernillo de ejercicios UADE.

Para aclarar dudas generales:

- ✓ Manuales de *Lengua y Literatura* de nivel medio.

Para profundizar temas:

Alvarado, Maite y Yeannoteguy, Alicia. *La escritura y sus formas discursivas: curso introductorio*. Buenos Aires: EUDEBA, 2000. 123 p. Temas. Comunicación. Código de Biblioteca: 808.1 ALV ESC [1A] 2000

Narvaja de Arnoux, Elvira y Di Stefano, Mariana y Pereira, Cecilia. *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA, 2004. 190 p. Material de cátedra. Código de Biblioteca: 81'27 NAR LEC [1A] 2004

Para consultar vocabulario y dudas acerca de redacción:

Espasa Calpe (Madrid). *Gran diccionario de sinónimos y antónimos*. Ed. corr. Madrid: Espasa Calpe, 1987. 1319 p. Código de Biblioteca: 811.134.2'373.42(038) ESP GRA DE [2A] 19

García Negroni, María Marta, coord. y Pérgola, Laura y Stern, Mirta. *El arte de escribir bien en español: manual de corrección de estilo*. Ed. corr. y aum. Buenos Aires: S. Arcos, 2004. 607 p. Instrumentos. Código de Biblioteca: 811.134.2'271 GAR ART [1A] 2004

Serafini, María Teresa y Rodríguez de Lecea, Francisco, trad. y Alcoba, Santiago, rev. *Cómo se escribe*. Buenos Aires: Paidós, 2005. 367 p. Instrumentos, n. 12. Código de Biblioteca: 808.1 SER ESC N.12 [1A] 2005

Real Academia Española (Madrid). *Diccionario de la lengua española*. 22a ed. Madrid: Real Academia Española, 2001. 2 v. Código de Biblioteca: 811.134.2(038) RAE DIC V.1-V.2 22A 2001

Real Academia Española (Madrid). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. 162 p. Código de Biblioteca: 811.134.2'35 RAE ORT [1A] 1999

Real Academia Española [en línea].< <http://www.rae.es>> [Consultado el 30 de agosto de 2010]

Anexo II

Lenguaje, Lógica y Argumentación Programa analítico

I – Fundamentación

La competencia comunicativa (oral y escrita) es un requisito imprescindible tanto en el ámbito universitario como en el profesional. Por lo tanto, esta materia se propone ejercitar puntualmente el proceso y producción de textos académicos y corporativos con especial énfasis en la elaboración e identificación de argumentaciones correctas.

II – Objetivos de aprendizaje (a) y de enseñanza (b)

a) Se espera que los alumnos logren:

- leer críticamente;
- reconocer tipos de argumentación;
- mejorar su expresión oral y escrita;
- redactar correctamente textos académicos.

b) Se espera que el docente del curso:

- capacite al estudiante para una lectura crítica;
- promueva el hábito de analizar, comparar y debatir los temas;
- incentive el esfuerzo para el perfeccionamiento de la comunicación oral y escrita.

III- Unidades temáticas

Unidad 1: Lenguaje y comunicación

Contenidos conceptuales

Competencia comunicativa y competencia lingüística. Valor comunicacional del texto. Diferencias entre los modelos de discurso oral y de discurso escrito. El proceso de producción de un texto.

Contenidos procedimentales

Lectura y comprensión de distintos tipos de textos académicos.

Discusión colectiva

Resolución de situaciones problemáticas y confección de informes pertinentes siguiendo pautas señaladas

Contenidos actitudinales

Valoración de la importancia de la producción de textos como medio de expresión

Interés en el perfeccionamiento del dominio personal del uso de la lengua y en la aplicación de técnicas y recursos discursivos.

Unidad 2: Tipos textuales en la práctica universitaria: textos expositivos informativos

Contenidos conceptuales

El proceso de producción de un texto expositivo informativo. Estructuras globales convencionales del texto informativo: organización del discurso, progresión temática, coherencia global. Coherencia pragmática: finalidad comunicacional del texto, registro. Tipos textuales en la práctica universitaria: fichas de lectura, resumen y *abstract*, consignas de examen, currículum vitae, cartas de presentación.

Contenidos procedimentales

Identificación de estructuras y operaciones textuales como instrumentos de comprensión y análisis de textos.

Utilización de los anteriores recursos de análisis como instrumentos en la producción de textos.

Utilización de los recursos adquiridos para la identificación y corrección de errores frecuentes en la producción textual.

Contenidos actitudinales

Valoración de la importancia del uso de estrategias adecuadas para lograr la correcta producción y comprensión de un texto.

Disposición a hallar significados no explícitos en los textos.

Reconocimiento de la importancia del conocimiento de su contexto para la reconstrucción del sentido de un texto.

Interés en el perfeccionamiento personal en la corrección del uso de recursos y técnicas discursivos.

Unidad 3: Tipos textuales en la práctica universitaria: textos argumentativos

Contenidos conceptuales

El proceso de producción de un texto argumentativo. Estructuras globales convencionales del texto argumentativo: organización del discurso, progresión temática, coherencia global. Coherencia pragmática: finalidad comunicacional del texto, registro. Tipos textuales en la práctica universitaria: monografía, ponencia, tesina, *paper*

Contenidos procedimentales

Identificación y evaluación de la corrección de estructuras argumentativas en textos analizados.

Producción de textos argumentativos con utilización de recursos de argumentación adecuados a la situación de comunicación.

Contenidos actitudinales

Reconocimiento de la necesidad de fundamentar adecuadamente el propio pensamiento y de dar expresión clara y precisa a las argumentaciones sostenidas.
Valoración del uso correcto de recursos argumentativos en trabajos de investigación.

Unidad 4: Argumentación

Contenidos conceptuales

4.1. Argumentación deductiva

Proposiciones y razonamientos. Verdad y validez.

Lógica proposicional: simbolización de proposiciones y razonamientos, tablas veritativas, relaciones entre proposiciones, reglas y leyes lógicas. Técnicas de justificación de la validez de un razonamiento.

4.2. Argumentación inductiva

Tipos de argumentos inductivos: enumeración, analogía y silogismo inductivo. Criterios de corrección.

4.3. Argumentación persuasiva

Tipos de argumentos persuasivos: buenas razones y falacias. Criterios de corrección.

Contenidos procedimentales

Identificación y formulación de razonamientos deductivos y no deductivos. Aplicación de técnicas para la determinación de validez lógica.

Resolución de situaciones problemáticas planteadas según indicaciones de la cátedra.

Identificación y evaluación de la corrección de estructuras argumentativas en textos analizados.

Contenidos actitudinales

Reconocimiento de la importancia de la identificación de estrategias lógicas utilizadas en los textos como recurso para la correcta comprensión y evaluación crítica de los mismos.

Interés por la correcta utilización de dichas estrategias en la exposición de posiciones personales y en la fundamentación de las mismas.

Reconocimiento de la especial importancia del uso correcto de recursos argumentativos de índole lógica en trabajos de investigación.

Reconocimiento del potencial discursivo que involucra el uso de las falacias materiales como recursos retóricos.

Valoración negativa de la utilización inadecuada de argumentaciones falaces desde el punto de vista no formal.

Reconocimiento de la necesidad de fundamentar adecuadamente el propio pensamiento y de dar expresión clara y precisa a las argumentaciones sostenidas.

IV- Estrategias de enseñanza

Esta materia se propone el desarrollo por parte del alumno de una competencia genérica que involucra comprensión lectora y expresión escrita, de modo que exige una cuota alta de tareas de orden práctico para realizar durante las clases bajo la supervisión de los docentes o con anterioridad a las mismas, para ser corregidas en forma individual o grupal. Las actividades que acompañan a las explicaciones por parte de los docentes consisten en la resolución de ejercicios específicos con el fin de que el alumno comprenda y aprehenda en detalle los contenidos conceptuales, y en la aplicación de los contenidos adquiridos en la comprensión y la producción de textos académicos. El desarrollo de tales actividades tiene como objetivo que el alumno movilice saberes y procedimientos adquiridos con anterioridad vinculados con la lecto-escritura para perfeccionar su desempeño e incorporar nuevas destrezas. Las actividades se realizan y se evalúan, según el caso, en forma grupal o individual, oralmente o por escrito. Todas las habilidades y los conocimientos adquiridos por el alumno deberán ser integrados en la producción final de un trabajo escrito.

V- Medios y recursos

El desarrollo de la materia requiere fundamentalmente de material bibliográfico. Eventualmente, y según las necesidades y posibilidades que otorgue cada tema, se utilizarán videos, filminas, cañón y otros recursos tecnológicos.

VI- Evaluación

La evaluación de los aprendizajes se realizará a través de:

Un examen escrito individual presencial en el que se evaluarán temas correspondientes a las unidades 1, 2 y 3. La fecha de la evaluación se establece en el cronograma de la materia.

Un trabajo práctico obligatorio que consistirá en la entrega de un trabajo monográfico de carácter argumentativo y contará con tutorías para su desarrollo a lo largo de la cursada y correcciones de entregas parciales.

Examen final escrito.

Condiciones de la cursada:

Asistencia como mínimo, del 75% de las horas de clase.

Realización de las tareas propuestas.

Lectura y análisis previos de materiales bibliográficos.

Preparación y presentación de trabajos grupales, orales y escritos.

Acceso diario a cuenta de e-mail como medio de comunicación.

Condiciones de aprobación:

Aprobación de un Trabajo Práctico.

Aprobación de un examen parcial según las normativas de la universidad: 4 puntos como mínimo. Se tomará en consideración tanto la corrección de los contenidos como la de la escritura y la presentación. En caso de ausencia o desaprobación del examen parcial, podrá rendirse recuperatorio en la fecha que estipule el docente.

Aprobación de un examen final.

VII- Bibliografía

Básica:

Cassany, Daniel. *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós, 1997. 194 p. Paidós Comunicación, n. 37. Código de Biblioteca: 372.45 CAS DES N.37 [1A] 1997

Copi, Irving M.. *Introducción a la lógica*. 29a ed. Buenos Aires: EUDEBA, 1986. 614 p. Manuales de EUDEBA. Código de Biblioteca: 16 COP INTRODUC 29A 1986

García Negroni, María Marta, coord. y Pégola, Laura y Stern, Mirta. *El arte de escribir bien en español: manual de corrección de estilo*. Ed. corr. y aum. Buenos Aires: S. Arcos, 2004. 607 p. Instrumentos. Código de Biblioteca: 811.134.2'271 GAR ART [1A] 2004

Ibáñez, Elena y Tagliabue, Rosana y Zangaro, Marcela. *Investigar para saber. Saber para escribir*. Buenos Aires: Temas, 2007. Código de Biblioteca: 81:1 IBA INV 1A 2007

Marafioti, Roberto, comp. y Pérez de Medina, Elena y Balmayor, Emilce. *Recorridos semiológicos: signos, enunciación y argumentación*. Buenos Aires: EUDEBA, 1999. 279 p. Código de Biblioteca: 81'22 MAR REC [1A] 1999

Van Dijk, Teun A.. *La ciencia del texto : un enfoque interdisciplinario*. 5a ed. Barcelona: Paidós, 1997. 309 p. Paidós comunicación, n. 5. Código de Biblioteca: 81'42 DIJ CIE N.5 5A 1997

Complementaria:

Black, Max. *Critical Thinking*. New York: Prentice-Hall, 1959.

Dean Moore, Kathleen. *A Field Guide to Inductive Arguments*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 1989.

Oxford Spanish dictionary, New York: Oxford University Press, 2004.

Toulmin, S., Rieke, R. y Janik, A. *An introducing to reasoning*, New York: McMillan Publishing Co., 1979.

Anexo III

Lenguaje, Lógica y Argumentación Primer trabajo práctico

Informe de avance de un trabajo monográfico

- 1) De las lista de áreas temáticas que se encuentra continuación, elija una y plantee dentro de ella un tema y un problema de investigación. Revise los contenidos trabajados en el capítulo 1.
 - Economía y negocios
 - Relaciones internacionales
 - Educación
 - Política
 - Comunicación y discursos
 - Cultura e identidad
 - Sociedad
 - Arte y moda
 - Ciencias Jurídicas
 - 2) Realice un relevamiento bibliográfico que le permita abordar el problema que planteó para resolver la consigna del ejercicio anterior. A partir de las lecturas que haya realizado reformule, si es necesario, el problema de investigación que ha seleccionado.
 - 3) Presente, según las pautas detalladas en el capítulo 8, la bibliografía que utilizará para realizar el trabajo monográfico. Debe incluir por lo menos cuatro ítems.
 - 4) Seleccione uno de los textos referenciados en el punto anterior y elabore una ficha de lectura. Recuerde incluir: referencia bibliográfica, palabras clave, tema, síntesis, citas textuales y comentarios personales. Revise los contenidos trabajados en el capítulo 9.
 - 5) Proponga una hipótesis para el problema que formuló en los puntos anteriores.
 - 6) Elabore un abstract para su trabajo de investigación de no más de 300 palabras. Revise los contenidos trabajados en el capítulo 9.
- ✓ **El trabajo deberá respetar las condiciones y pautas formales de presentación detalladas en los capítulos 2 y 8.**

Anexo IV

Lenguaje, Lógica y Argumentación Segundo trabajo práctico

Monografía

Elabore un trabajo monográfico en el que argumente para defender la hipótesis propuesta en su trabajo práctico anterior. La monografía deberá respetar los siguientes aspectos:

- ◆ Extensión: **6 páginas totales** (carátula: 1 página, cuerpo del trabajo: 3 páginas, bibliografía: 1 página, análisis de argumentos: 1 página).
- ◆ El cuerpo del trabajo debe ocupar 3 páginas como máximo. En el cuerpo del trabajo se deben incluir por lo menos dos argumentos (que pueden utilizarse para argumentar o contraargumentar).
- ◆ La bibliografía debe incluir por lo menos cuatro ítems.
- ◆ Se debe entregar, a continuación de la monografía pero sin que forme parte de ella, una página en la que se especifiquen los argumentos incluidos, se los identifique y se los analice en función de los contenidos trabajados en los capítulos 5, 6 y 7.
- ◆ El trabajo monográfico deberá respetar las condiciones y pautas formales de presentación detalladas en los capítulos 2 y 8.

San Andrés

Anexo V

Criterios	Gradación de calidad		
	Principiante (4 -5)	En desarrollo (7-8)	Avanzado (9-10)
Coherencia global	Expone de manera confusa o velada el tema, el problema y/o la hipótesis. Los mismos presentan forzada concordancia entre sí. Pocos núcleos temáticos presentados en el desarrollo son acordes a la hipótesis.	Expone de manera explícita el tema, problema e hipótesis. Los mismos concuerdan entre sí. Algunos núcleos temáticos presentados en el desarrollo son acordes a la hipótesis y muestran vinculación entre sí.	Expone de manera clara y explícita el tema, problema e hipótesis. Los mismos concuerdan entre sí. Los núcleos temáticos presentados en el desarrollo son acordes a la hipótesis y muestran vinculación entre sí.
Pertinencia argumentativa	Usa argumentos, aunque sólo algunos son válidos/correctos. Hay por lo menos una conclusión de los argumentos que se vincula directamente con la hipótesis.	Uso de argumentos válidos/correctos. Sólo algunas de las conclusiones de los argumentos sirven para justificar la hipótesis. Explicita en algunos argumentos las premisas argumentativas.	Uso de argumentos válidos/correctos. Las conclusiones de los argumentos sirven en progresión para justificar la hipótesis. Explicita las premisas argumentativas.
Uso de fuentes	Incluye aparato crítico. Usa pocas fuentes, algunas son de nivel preuniversitario o son textos no académicos.	Incluye aparato crítico. No todas las fuentes son pertinentes pero sí adecuadas al nivel universitario. Son suficientes.	Incluye aparato crítico. Uso de fuentes pertinentes, adecuadas al nivel universitario. Son suficientes.
Competencia lingüística y comunicativa	Escritura confusa. Comete pocos errores gramaticales y ortográficos. Fluctuaciones en el uso del registro formal e informal.	Escritura legible en su mayor parte. Comete pocos errores gramaticales y ortográficos. Uso adecuado de registro formal.	Escritura fluida (cohesión y coherencia) con corrección gramatical y ortográfica. Uso adecuado de registro formal.
Aspecto formal	Cumple con las normas mínimas de presentación de trabajos académicos.	Respeto la mayoría de las normas de presentación de trabajos académicos	Respeto todas las normas de presentación de trabajos académicos.

<p>Análisis argumentativo</p>	<p>Reconoce por lo menos una de las argumentaciones en el propio texto. El análisis de la misma es forzado y confuso.</p>	<p>Reconoce alguna de las argumentaciones en el propio texto y la analiza y clasifica correctamente.</p>	<p>Reconoce distintos tipos de argumentaciones en el propio texto y los analiza y clasifica correctamente. Reconoce la estructura argumentativa global del propio texto.</p>
--------------------------------------	---	--	--



Universidad de
San Andrés