

Tiramonti, Guillermina, Zeigler, Sandra, Gorostiaga, Jorge (2020) *Rompiendo las reglas* https://www.youtube.com/watch?v=cELW66_knkM&t=4006s
 Tramared, Buenos Aires, Argentina
 Tramared, (2020/21) *Encuentros #hilarlatrama en tiempos de pandemia*. Disponibles en [Youtube.com/tramared](https://www.youtube.com/tramared) Argentina, Bs. As.

Abstract: During this past year, a divergent and somewhat disruptive situation was faced: the Covid-19 pandemic forced everyone to modify their routines. The suspension of classes, telecommuting, and mandatory isolation affected everyone. The rules that ordered daily life were disrupted, and uncertainty prevailed. All of this required adaptation, adjustment, and learning new ways of producing and accessing knowledge. The pandemic exacerbated gaps and inequalities in the educational field. This was the driving force behind Tramared's development of various proposals, such as the #hilarlatrama meetings, which aimed to promote opportunities for exchange, generate opinions and knowledge, and gather evidence.

Keywords: Access to information - collaboration - meetings - cultural exchange - pandemic.

Resumo: Durante este último ano, foi enfrentada uma situação divergente e um tanto disruptiva: a pandemia da Covid-19 obrigou todos a modificar rotinas. A suspensão das aulas, o teletrabalho e o isolamento obrigatório foram acontecimentos que afetaram a todos. As regras que ordenavam a vida cotidiana foram afetadas e a incerteza foi precipitada. Tudo isso exigiu acomodação, adaptação e aprendizagem de novas formas de produzir e acessar conhecimento. A pandemia aumentou as lacunas e as desigualdades no campo educacional. Este foi o motor que levou a Tramared a desenvolver diferentes propostas, como os encontros #hilarlatrama, que promoveriam oportunidades de intercâmbio, geração de opiniões e conhecimento e recolha de evidências.

Palabras clave: Acceso à informação – colaboración – encontros – intercâmbio cultural – pandemia.

(*) **Schenone, Mariana.** Lic. en Psicopedagogía (Universidad del Salvador. Facultad de Psicopedagogía, 1993). Mágister en Política Educativa (UTDT, 2021). Miembro de la red de especialistas. Terapia familiar: Fundación Aiglé – Ackerman Institute New York (1997). Artista Plástica: Santa Mónica Collage California. (2001-2002). Post-gradó en Neuropsicología: Ineba Lic. Marina Drake, (UBA, 2005).

Alfabetización académica en entornos virtuales desde la perspectiva de los estudiantes de Comunicación Social en el contexto de COVID 19

Fecha de recepción: julio 2022
 Fecha de aceptación: septiembre 2022
 Versión final: noviembre 2022

Nadia Soledad Schiavinato(*)

Resumen: Este artículo propone analizar el proceso de alfabetización académica en entornos virtuales desde la perspectiva de estudiantes de Comunicación Social de una universidad argentina de gestión privada en el marco de la pandemia por COVID 19. El marco teórico que sostiene la investigación toma elementos de corrientes anglosajonas, como la escritura a lo largo del currículum (Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009; Russell, 2013, 2020) y escritura en las disciplinas, desde el enfoque de las literacidades académicas (Lea y Street, 1998, 2006; Lillis y Scott, 2007; Lillis, 2021). Para conocer las experiencias de los estudiantes se desarrolló una investigación cualitativa, cuya principal herramienta de recolección de datos fue un cuestionario formado por veintiséis preguntas abiertas, que fue completado por cuarenta estudiantes.

Palabras clave: Alfabetización - COVID 19 - comunicación social - estudiante universitario - virtualidad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 123]

Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada en el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Comunicación y Diseño radicado en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), una institución de gestión privada de Argentina. El objetivo principal de este proyecto de investiga-

ción es caracterizar y analizar los procesos de alfabetización académica mediados por tecnologías desde la perspectiva de los estudiantes de Comunicación Social. A lo largo del año académico 2020, y durante gran parte de 2021, los estudiantes universitarios desarrollaron formas de leer y escribir diferentes a las prácticas “clásicas” de la universidad. No solo cursaron más de un año en modalidad virtual, sino que su acercamiento al co-

nocimiento se produjo mediante el contacto con materiales digitales: textos escaneados en PDF, videos, clases *on line*, etc. En los apartados que siguen se analizan las respuestas de cuarenta estudiantes de una Licenciatura en Comunicación Social a un cuestionario autoadministrado formado por veintiséis preguntas abiertas. Estas preguntas indagaron acerca de sus experiencias respecto a la lectura y escritura universitaria en el contexto de la cursada a distancia, en el cual la lectura y la escritura se desarrollaron en entornos digitales.

Marco teórico

En las últimas décadas, las investigaciones sobre alfabetización académica en el ámbito universitario han cobrado cada vez mayor importancia tanto en Argentina (Carlino, 2004, 2005a, 2013; Vázquez, Pelliza, Jakob y Rosales, 2010; Fernández Fastuca, 2010; Bidiña y Zerillo, 2013; Vázquez, 2016; Pérez y Natale, 2016; Toloza, 2018), como en los países anglosajones (Lea, y Street, 1998, 2006; Lillis y Scott, 2007; Carlino, 2005b). Estos estudios indican que el aprendizaje de la lectura y la escritura no es una instancia que se cumplimenta en los primeros años de la escolaridad, sino que a lo largo de la vida se despliegan diferentes procesos de alfabetización de acuerdo a los espacios sociales que los sujetos ocupan: existen alfabetizaciones escolares, profesionales y académicas, entre muchas otras. (Carlino, 2003, 2005a). Se entiende entonces que ya no puede pensarse en una alfabetización académica única, a la manera de un saber monolítico y establecido, porque cada campo intelectual y profesional establece sus propias alfabetizaciones (Bereiter y Scardamalia, 1987a, 1987b, Flower, 1994; Flower y Hayes, 1981, 1996). Se comprende entonces que los modos de decir, leer y escribir varían de una disciplina a la otra (Seré 2015; 2016) ya que los procesos de alfabetización académica permiten al estudiante apropiarse del saber aceptado como válido por una comunidad disciplinar y constituirse a sí mismo como un interlocutor en dichos espacios (Vázquez, 2016). El discurso académico, propio de cada rama de la ciencia, asume la función de una frontera (Bajtín, 1982); representa el punto de pasaje que permite a los recién llegados incorporarse a una comunidad académica, que puede ser pensada como una comunidad de discurso (Pampillo, 2010).

Complementariamente, una serie de estudios recientes dan cuenta de la importancia de los entornos virtuales en los procesos de alfabetización académica (Olaiola, 2016; Gouseti, 2017; Álvarez, Bassa y González López Ledesma, 2018; González López Ledesma, Álvarez y Bassa, 2018; Guerin, Aitchison y Carter, 2020). Dado que los estudiantes que ingresan a la universidad pueden considerarse nativos digitales, su apropiación de las formas de leer y escribir en la universidad transitan tanto por entornos virtuales como presenciales. Esta situación se vio potenciada durante el año 2020, en el cual gran parte del año académico transcurrió en entornos virtuales debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio decretado a partir de la pandemia por Covid-19.

Si bien se han identificado algunas investigaciones que atienden a la voz de los estudiantes en cuanto a sus procesos de alfabetización académica (Carlino y Fernán-

dez, 2007, 2010; Escalarea y Bonnet, 2016; Brailovsky y Menchón, 2014) aun parece ser un campo poco explorado. En este sentido, la alfabetización académica digital presenta un desafío para los jóvenes estudiantes, ya que se suele dar por sentado que, al ser nativos digitales, conocen cómo acceder a la información en entornos virtuales. Sin embargo, la revisión de los antecedentes da cuenta que estos procesos son novedosos para los alumnos universitarios, quienes no saben cómo buscar información en Internet, utilizar las herramientas digitales para organizar y gestionar dicha información y producir textos en línea (Perazzo, 2008; Böhm-Carrer y Lucero, 2018; Samoluk y Salas, 2010; Castronovo, Santos, Lofiego, Picotto, Areco, Sibilla, Sagol, y Curti Frau, 2016).

Marco metodológico

El diseño de la investigación es cualitativo, dado que este enfoque permite comprender los acontecimientos, acciones, normas y valores desde la perspectiva de los propios sujetos que los producen y experimentan (Vieytes, 2004). Los datos se recabaron mediante un cuestionario autoadministrado que se distribuyó vía correo electrónico entre los estudiantes. Una vez obtenidos los datos, se analizaron mediante el enfoque de la teoría fundamentada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) a través del procedimiento comparativo constante (Schettini y Cortazzo, 2015). La codificación de los datos se realizó en dos instancias: una primera etapa de codificación abierta, en la que se identificaron los datos relevantes, y una segunda etapa de codificación axial, en la cual los datos se agruparon en categorías. A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación.

Análisis de resultados

El análisis de los datos recabados en el marco de la investigación indica que los estudiantes han percibido el pasaje de la lectura en soporte analógico al soporte digital como “agobiante” o “agotadora”. Del análisis de las respuestas se infiere que este agotamiento está relacionado con el hecho de que, en la cursada digital, se siguen leyendo los mismos textos dados a leer en la modalidad presencial, sólo que escaneados. No se han elaborado materiales pensados para ser leídos en soportes digitales, sino que se ha pasado de un soporte al otro sin que existan cambios en el formato. La lectura digital permite la incorporación de audios, videos, imágenes y otros materiales multimedia; sin embargo, la lectura que se ha desarrollado en la modalidad no es *transmedia* (Albarello, 2019a; 2019b), sino que lleva el mismo texto del soporte analógico al soporte digital:

“De la universidad, todo lo estoy leyendo a través de la computadora. Si bien mis ojos a veces quedan cansados, me resulta más cómodo y económico que imprimir”

“Muy complicadas. Al ser fan del papel y tener la posibilidad de subrayar de puño y letra los escritos, además de poder tener varias fuentes a la par sobre la mesa, sin tener que aplicar el “alt+tab”, es muy cansadora la lectura virtual. Y, a veces, como es cansadora, termina desmotivando el estudio digital. A esto se

le suma que algunos docentes son desordenados para facilitar la bibliografía online, por lo que termina siendo necesario dedicar un tiempo para “entender la hoja de ruta” dentro de la virtualidad, por ende, al alumno le cuesta ordenarse y a su vez motivarse”. “Últimamente me cuesta mucho con la virtualidad no contar un espacio como la biblioteca. Si bien yo imprimo gran parte de los textos para no terminar ciega con los PDFs, me cuesta muchísimo concentrarme en casa, sin importar si hay alguien o no. El espacio de lectura y la energía que brinda la biblioteca ayudan muchísimo a la concentración y eficacia durante estas prácticas”.

“La virtualidad redujo mis niveles de lectura debido al agotamiento visual y mental consecuencia del uso constante de pantallas”.

“Cuando son textos cortitos no tengo drama de leerlos de manera digital, pero cuando son más largos y complejos (o no se ven bien) tengo que mandarlos a imprimir para entenderlos”.

Con respecto a las prácticas de lectura en la virtualidad, llamativamente la forma de leer mantiene las mismas características que la lectura en papel. Las respuestas de los estudiantes indican que se lee tomando apuntes, subrayando el texto y realizando anotaciones en los márgenes. No se evidencian respuestas que den cuenta de prácticas ligadas a la hipertextualidad; no se mencionan aplicaciones ni plataformas más allá del PDF.

“Hago los resúmenes subrayando en el PDF digital y luego dependiendo el texto paso algunas ideas centrales a mi cuaderno de la materia sobre la que estoy leyendo. Cuando me siento a leer un texto suelo tratar de terminar de leerlo en ese momento, ya que busco espacios en los que no tengo ningún apuro y puedo leerlo y resumirlo con tranquilidad”.

“Voy subrayando mientras leo de manera que cuando se acercan los exámenes, ya tengo una primera lectura hecha (esto me permite saber la complejidad del texto) y un resumen con las temáticas más importantes. A parte, uso de apoyo los apuntes tomados en clase”.

“Primero, si la lectura me interesa especialmente o es muy relevante, la imprimo. De esta forma es mucho más sencillo relacionarse con el material: escribir encima, tachar, subrayar, anotar a los márgenes. Lo que cuesta más en un PDF, sobre todo cuando el formato no reconoce texto o es una fotografía escaneada. Segundo, leo despacio y voy haciendo resúmenes, cuadros sinópticos o simplemente subrayando partes si el texto no muy largo”.

“Tardé un poco en tomarle el “gusto” al resaltado digital, solo usaba el subrayado y el pulso era y sigue siendo un desastre. Por otro lado, todavía me estoy organizando en cuanto a tiempos: hay autores mucho más fluidos que otros y hojas de ruta que sigo incorporando y espero tener más afianzadas en la recta hacia los finales. Otro tema es la imposibilidad de irme a un café a leer en la PC por una cuestión de practicidad material. Aunque pude imprimir algunas cosas y “darme el gusto” de leer tranquila en un bar.

La realidad es que traté de gestionar las dos cosas (papel e info digital) lo mejor que pude”.

“Trato de imprimir todos los textos. Al momento de leer, lo hago con tres resaltadores en mano y cada vez que el texto comienza a tocar un tema distinto cambio de color. Esto lo hago porque cuando marco todo de un mismo color empiezo a cansarme, siento que no termino más... con distintos colores lo veo más prolijo, más dinámico, y, post lectura, me ayuda a encontrar los temas mucho más rápido. Así mismo, suelo hacer anotaciones al margen que pueden ser definiciones, resúmenes de los párrafos, interpretaciones o palabras clave. Si no interactúo con el texto, siento que olvido lo que acabo de leer. Durante este proceso, suelo hacer una sola lectura, pero tomándome mi tiempo, en vez de una general y una más detallada como hace mucha gente”.

“Leo contenido digital desde Adobe Reader, app que me permite continuar con el subrayado en diferentes colores según el grado de importancia (este accionar también lo realizo con contenidos en papel)”.

“Mi ritmo es lento, con textos digitales. El espacio es desde una computadora (no puedo desde la tablet o celular, por ejemplo) y en un ámbito relajado (...). No subrayo, pero si transcribo en un Word las ideas centrales, no copio y pego, sino que la vuelvo a escribir en otro documento”.

“Al realizar las lecturas lo que suelo hacer es subrayar, pero a su vez hago notas al lado de diferentes frases que creo importantes en el texto y hacer una especie de “títulos” lo que hace más fácil luego encontrar conceptos claves. A su vez, idealmente intento también luego pasar todo a escrito porque es la manera que encuentro de fijar estos conceptos”.

En lo referido a las prácticas de escritura, los estudiantes manifestaron no sentir un gran cambio, ya que los géneros solicitados por los docentes son los tradicionales del campo académico: monografías, ensayos y respuestas de parcial. Las prácticas de escritura en entornos digitales se perciben como más “prácticas” (en el sentido de tener todo en el mismo soporte) pero no se evidencia que el pasaje de la presencialidad a la virtualidad haya impactado en el potencial epistémico de la escritura académica.

“No creo que haya sido un factor clave la virtualidad, lo que mejoré en la escritura fue por lo aprendido en las materias y la enseñanza de los profesores, que hubiera sido el mismo contenido en una clase presencial. Si me parece que algo que nos desfavorece un poco a todos con la tecnología es el “corrector”, el hecho de que los celulares te dicten las palabras que pueden seguir lo que es escribiste creo que nos obliga a pensar menos, total el dispositivo nos va a dictar. Lo mismo sucede con los errores ortográficos, muchas veces los dejamos pasar, total el programa lo corrige solo”.

“Antes en la presencialidad en primera instancia tomaba apuntes de la clase en cuaderno y hoy lo hago en la computadora directamente, lo que me da la posibilidad de anotar cosas más textuales que digan los profesores”.

“Al escribir con el auto corrector y en teclado puedo redactar mucho más rápido que en papel y he podido potenciar mi manera de escribir, pero mi motivación bajó notablemente”.

Conclusiones

El cambio de la modalidad presencial a virtual experimentado en casi todos los espacios del nivel superior universitario de Argentina durante el 2020 y gran parte del 2021 puso a docentes y estudiantes desafío de leer y escribir en múltiples soportes y formatos. Los resultados de la investigación indican que los estudiantes de Comunicación Social leen y escriben textos en entornos digitales, pero que las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la universidad aun responden a las convenciones de la presencialidad.

Resulta imperioso, entonces, aprovechar la enorme potencialidad que ofrecen los entornos digitales para la alfabetización académica, dado que los estudiantes que transitan hoy las aulas son nativos digitales. Para esto, es importante que los géneros académicos tradicionales convivan con los nuevos soportes y lenguajes propios de la virtualidad. Así como nuestros estudiantes se informan, se entretienen, dialogan y conviven en entornos digitales, el tránsito por el nivel universitario no debe quedar al margen de esta realidad, incorporando elementos de la lectura y escritura transmedia a las prácticas de alfabetización propias de la universidad.

Referencias bibliográficas

- Aiola, N. y Botazzo, M. C. (2014). El enriquecimiento de las prácticas de lectura y escritura de los docentes en formación (pp. 21-27). En P. Rosales y M. C. Novo (comps.). *Lectura y escritura en las carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza*. Noveduc.
- Albarello, F. (2019a). Informarse en el smartphone: estrategias de lectura transmedia por parte de jóvenes universitarios del Aglomerado Gran Buenos Aires. *Palabra Clave*, 23(3), e2331. <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.3.1>
- Albarello, F. (2019b). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Amper-sand.
- Álvarez, G., Bassa, L., González López Ledesma, A. (2018). Escritura colaborativa en entornos de formación virtual de una asignatura universitaria sobre Tecnología Educativa. *Revista CPU-e*, 27, 179-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7125467>
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987a). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En S. Rosenberg (ed.), *Advances in applied psycholinguistics: reading, writing and language process*. Cambridge University Press.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987b). *The psychology of written composition*. Routledge.
- Bidiña, A. y Zerillo, A. (coords.) (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. Universidad Nacional de La Matanza.
- Böhm-Carrer, F. y Lucero, A. (2018). La alfabetización universitaria y el contacto con las fuentes de información, claves para el aprendizaje en la universidad. *Educare*, 22(2). <https://www.redalyc.org/jats-Repo/1941/194156028015/html/index.html>
- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/130.pdf>
- Carlino, P. y Fernández, G. (2007). Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio en ciencias veterinarias y humanas en la UNCPBA. *Cuadernos de Educación*, 5(5), 227-289. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/734>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003>.
- Castronovo, A., Santos, A., Lofiego, E., Picotto, D., Areco, J., Sibilla, C., Sagol, C. y Curti Frau, C. (2016). *Alfabetización académica, informacional y digital: trabajo conjunto e integración curricular en el desarrollo de competencias en la comunidad universitaria*. El caso de la Universidad de Lanús. I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62505>
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (coord.), *Textos en Contexto 6*. Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida.
- Escalarea, L. y Bonnet, M. (2014). Identidades discursivas en la escritura de las disciplinas. Una enseñanza posible, una responsabilidad compartida (pp. 43-51). En P. Rosales y M. C. Novo (comps.), *Lectura y escritura en las carreras de ciencias humanas y sociales*. Noveduc.
- Fernández Fastuca, L. (2010). *La enseñanza de la escritura académica en las universidades del área metropolitana de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.

- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19. <https://www.academica.org/paula.carlino/216.pdf>
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing*. Southern Illinois University Press.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32. <https://www.jstor.org/stable/356630>
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida.
- Frausin, P., Samoluk, M., Salas, P. (2010). *La alfabetización académica en la educación superior. Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos del profesorado de educación física de ciudad de Santa Fe*. Una mirada desde los actores. Congreso Iberoamericano de Educación, 13 al 15 de setiembre de 2010. Buenos Aires, Argentina.
- González López Ledesma, A., Álvarez, G. y Bassa, L. (2018). Educación virtual en la universidad: un estudio de Investigación-acción para la enseñanza de la asignatura Tecnología educativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, 29(57), 201-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6673270>
- Guerin, C. Aitchison, C. y Carter, S. (2020). Digital and distributed: learning and teaching doctoral writing through social media. *Teaching in Higher Education Critical Perspectives*, 25(2), 238-254. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1557138>
- Gouseti, A. (2017). Exploring doctoral students' use of digital technologies: what do they use them for and why? *Educational Review*, 69(5), 638-654. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1291492>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23, (2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lea, M. R. y Street, B. V. (2006). The 'Academic Literacies' model: Theory and applications. *Literacies of and for a Diverse Society*, 45(4), 368-377. <https://www.jstor.org/stable/40071622>
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Lillis, T. (2001). *Student writing: access, regulation, desire*. Literacies. Routledge.
- Olaizola, A. (2016). *Las prácticas letradas vernáculas digitales de los estudiantes de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo*. Tesis de Maestría. Universidad de Palermo. <https://www.academica.org/andres.olaizola/8.pdf>
- Pampillo, G. (coord.) (2010). *Escribir. Antes yo no sabía que sabía*. Prometeo.
- Perazzo, M. (2008). La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas. *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal*, 5(1), 1-10. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011203008.pdf>
- Pérez, I. y Natale, L. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale, L. y D. Stagnaro (comps.), *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Russell, D., Lea, M., Parker, M., Street, B., Donahue, T. (2009). *Exploring Notions of Genre in "Academic Literacies" and "Writing Across the Curriculum": Approaches Across Countries and Contexts*. Iowa State University.
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: what we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181.
- Russell, D. (2020). Retreading, Non-ing, and a TPC Rationale for Sub-disciplining in Writing Studies. *College English*, 82(5), 472-483. <https://search.proquest.com/openview/b75f4d91a2080a83a20afef41cb8a0d9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=42044>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Seré, M. F. (2015). Construyendo la lecto-escritura. Cómo hacerlo en la universidad. *Revista Letras*, 1, 61-66. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46597>
- Seré, M. F. (2016). Entre la Comunicación y la Ingeniería: una lecto-escritura en común. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 2(1). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61043>
- Tolozá, C. (2018). *Alfabetización académica e inclusión educativa. Acercamientos y tensiones entre intenciones y resultados. Un estudio sobre la enseñanza de la lectura y escritura en los cursos de ingreso de tres nuevas universidades del Conurbano de Buenos Aires en el año 2014*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.
- Vázquez, A., Pelliza, L., Jakob, I. y Rosales, P. (2010). Tareas de escritura y aprendizaje: valoración de estudiantes universitario (pp. 635-650). En A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. UniRío Editora. https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf
- Vázquez, A. (2016). Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad. En A. Vázquez (coord.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y propuestas*. UniRío Editora.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Editorial de las Ciencias.

Abstract: This article aims to analyze the process of academic literacy in virtual environments from the perspective of Communication students at a private university in Argentina during the COVID-19 pandemic. The theoretical framework supporting the research draws on elements from Anglo-Saxon

currents, such as writing across the curriculum (Russell, Lea, Parker, Street, and Donahue, 2009; Russell, 2013, 2020), and writing in the disciplines, from the perspective of academic literacies (Lea and Street, 1998, 2006; Lillis and Scott, 2007; Lillis, 2021). To understand students' experiences, qualitative research was conducted, with the main data collection tool being a questionnaire consisting of twenty-six open-ended questions, completed by forty students.

Keywords: Literacy - COVID-19 - social communication - university students - virtuality.

Resumo: Este artigo se propõe a analisar o processo de alfabetização acadêmica em ambientes virtuais a partir da perspectiva de estudantes de Comunicação Social de uma universidade argentina de gestão privada no contexto da pandemia de COVID 19. O referencial teórico que sustenta a pesquisa toma elementos das correntes anglo-saxão, como a escrita ao longo do currículo (Russell, Lea, Parker, Street e Donahue, 2009; Russell, 2013, 2020)

e a escrita nas disciplinas, a partir da abordagem da alfabetização acadêmica (Lea e Street, 1998, 2006; Lillis e Scott, 2007; Lillis, 2021). Para compreender as experiências dos estudantes, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, cujo principal instrumento de coleta de dados foi um questionário composto por vinte e seis questões abertas, que foi respondido por quarenta estudantes.

Palavras chave: Alfabetização - COVID 19 - comunicação social - estudante universitário - virtualidade.

(*) **Schiavinato, Nadia Soledad.** Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires con Beca Interna de CONICET. Magíster y Especialista en Educación por la Universidad de San Andrés. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires. Diplomada en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO. Es docente en UCES, USI e Institutos Superiores de Formación Docente.

Listos, preparados, ¡gamificación! Herramientas y estrategias para la evaluación formativa

Fecha de recepción: julio 2022
Fecha de aceptación: septiembre 2022
Versión final: noviembre 2022

Melina Dachesky(*) y Vanesa Schwarzbach(**)

Resumen: Las estrategias de gamificación promueven el proceso de enseñanza-aprendizaje y nos permiten prácticas para un aprendizaje activo y motivador. Al incorporar la sala planificación de nuestras clases observamos en los estudiantes aprendizajes más significativos y duraderos. Las mismas permiten la recolección y análisis de datos en tiempo real para emitir juicios de valor y tomar decisiones para determinar si los procedimientos y metodologías educativas elegidas están siendo las adecuadas.

Palabras clave: Aprendizaje significativo - creatividad - espacio lúdico - estrategia pedagógica – evaluación formativa.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 126]

Introducción

El ámbito educativo invita a reflexionar sobre las diversas estrategias que implementa para evaluar a los estudiantes y la posibilidad de coleccionar evidencias de aprendizaje a partir del juego y la gamificación. De esta forma, se brinda, la apertura a nuevos horizontes en el proceso de enseñanza aprendizaje centrados en el estudiante y a su vez, “la centralidad del docente disminuye sustancialmente (pasa a tener un papel de guía y apoyo), y aumentan la centralidad, la implicación y la autonomía del estudiante” (Begoña Gros, 2011, s.f.). Es decir, el docente activa las dinámicas de participación, interacción y colaboración a partir de metodologías activas como son el aprendizaje basado en juegos y la gamificación orientadas a la transversalidad de los conocimientos y a la adquisición de competencias. En los siguientes párrafos se mencionan algunos de los principales beneficios del juego y la gamificación, puesto que no solo se tra-

ducen en términos de motivación sino, que un entorno escolar enriquecido con elementos del juego le permite a los estudiantes avanzar a su ritmo y desarrollar habilidades para la resolución de problemas entre otros que detallaremos a continuación.

Por otra parte, las situaciones de juegos posibilitan el aprendizaje como un proceso social que ofrece posibilidades para la colaboración con otros, trabajar en equipo, tomar decisiones, definir roles, dirigir, argumentar, respetar y valorar las otras ideas, entre otras cosas. Además incrementa la motivación por aprender puesto que al dirigirse a una meta u objetivo los estudiantes tienen un mayor grado de involucramiento. Sumado a ello hay algunos elementos externos como por ejemplo las recompensas. Otro aspecto favorable refiere al aumento de la concentración y la atención para la retención del conocimiento puesto que la emotividad es un elemento que favorece los procesos cognitivos. También se hace