



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS IMPLEMENTADAS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19 PARA TRASLADAR UN PROGRAMA DE ESCRITURA ACADÉMICA Y PROFESIONAL AL CONTEXTO DE LA VIRTUALIDAD: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y REFLEXIONES A FUTURO

TEACHING STRATEGIES IMPLEMENTED DURING THE COVID-19 PANDEMIC TO TRANSFER AN ACADEMIC AND PROFESSIONAL WRITING PROGRAM TO THE CONTEXT OF VIRTUALITY: SYSTEMATIZATION OF THE EXPERIENCE AND REFLECTIONS FOR THE FUTURE

Cecilia Serpa¹

Universidad de Flores
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Universidad Nacional Guillermo Brown
Provincia de Buenos Aires
Argentina
cecilia.serpa@uflouniversidad.edu.ar

Resumen

En marzo de 2020, el Gobierno argentino decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) para enfrentar el avance del COVID-19. En este contexto, el sistema educativo en su conjunto debió desplegar estrategias didácticas innovadoras para dar continuidad a los aprendizajes. En el Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Flores (Buenos Aires, Argentina), en particular, se introdujeron innovaciones al dispositivo didáctico (Moyano, 2007), sin dejar de lado el marco teórico que adopta regularmente el programa (Martin, 1999; Martin y Rose, 2007, 2008; Moyano 2007, 2011). En este trabajo se expone y analiza la experiencia docente llevada a cabo. La enseñanza se implementó en cuatro grupos, correspondientes a cuatro asignaturas de la carrera de Derecho. Los resultados obtenidos se evaluaron teniendo en cuenta el proceso evolutivo de cada grupo a lo largo de un semestre, comparando sus desempeños en escritura en dos momentos de construcción de un texto, correspondiente al género académico o profesional seleccionado para cada asignatura: la primera construcción y la versión final. Sobre la base de los resultados, se argumenta que las estrategias didácticas implementadas permitieron sostener la enseñanza, evitaron la pérdida de

matrícula y acompañaron el proceso de trabajo de forma satisfactoria, en tanto las producciones escritas lograron altos niveles de desempeño en términos de su calificación final.

Palabras clave: Escritura académica y profesional - Género - LSF - Enseñanza - Nivel superior

Abstract

In March 2020, the Argentine government decreed Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) to face the advance of COVID-19. In this context, the educational system as a whole had to deploy innovative teaching strategies to give continuity to learning. In the Programa de Lectura y Escritura Académicas of the Universidad de Flores (Buenos Aires, Argentina), in particular, innovations were introduced to the didactic device (Moyano, 2007), without neglecting the theoretical framework that the program regularly adopts (Martin, 1999; Martin and Rose, 2007; 2008; Moyano 2007, 2011). This paper exposes and analyses the teaching experience carried out. The teaching was implemented in four groups, corresponding to four subjects of the Law degree. The results obtained were evaluated taking into account the evolutionary process of each group throughout a semester, comparing their performance in writing in two moments of construction of a text, corresponding to the academic or professional genre selected for each subject: the first construction and the final version. Based on the results, it is argued that the didactic strategies implemented allowed to sustain the teaching, avoided the loss of enrolment and accompanied the work process in a satisfactory way, while the written productions achieved high levels of performance in terms of their final grade.

Keywords: Academic and professional writing - Genre - FSL - Teaching, higher education

Recepción: 06-11-2021

Aceptación: 08-09-2022

INTRODUCCIÓN

El avance acelerado del COVID-19 llevó a las autoridades políticas de los distintos países a actuar con premura para frenar la distribución del virus. En este marco, y frente a la ausencia de otras estrategias sanitarias, la mayor parte de los Estados optó por suspensiones parciales o totales de las actividades regulares de la población y su aislamiento en los hogares, bajo la premisa de que, a menor contacto entre las personas, menor propagación de la enfermedad. En el caso argentino, en particular, el presidente de la Nación, Alberto Fernández, decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) el 20 de marzo de 2020 (DNU 279/20). El ASPO se sostuvo hasta el 9 de noviembre, dos días después de que se decretara (DNU 875/20) el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) como nueva medida sanitaria, cuya implementación dependió en los hechos de la realidad pandémica de cada región del país, con avances y retrocesos parciales en función del escenario cambiante.

Tanto el ASPO como el DISPO implicaron un fuerte cimbronazo para el campo educativo mundial, regional y nacional. Según el informe *Políticas educativas frente a la pandemia en el contexto internacional* (Ministerio de Educación Nacional, 2020a), más allá de otras variaciones, la mayoría de los países coincidieron en tres acciones: la puesta a disposición de recursos para docentes, estudiantes y familias a través de plataformas digitales; la elaboración y difusión de contenidos educativos a través de la televisión y la radio y la distribución de materiales impresos destinados a estudiantes sin conectividad.

En Argentina, la suspensión de la presencialidad se estableció, primero, por un plazo de dos semanas (Resolución N° 108/20), y se prolongó luego con el decreto que estableció el ASPO. Esta situación se mantuvo hasta el mes de noviembre, cuando el DNU 875/20 estableció que podían “reanudarse las clases presenciales y las actividades educativas no escolares presenciales” (Artículo 25)² en función del riesgo epidemiológico. Más allá de esta definición, y dado que el ciclo lectivo en Argentina finaliza los primeros días de diciembre, las clases presenciales no se retomaron, salvo en casos aislados –por ejemplo, estudiantes del último año de la escuela secundaria de algunas jurisdicciones que asistieron esporádicamente para cerrar su escolaridad obligatoria³. En síntesis, la casi totalidad del ciclo lectivo 2020 se transitó de forma remota en este país.

En el caso del Nivel Superior, si bien está alcanzado por las medidas antes descriptas, su carácter autárquico permite un mayor margen de acción en la toma de decisiones. Nuevamente, en el caso argentino, las actividades presenciales quedaron virtualmente suspendidas luego de la publicación de la Resolución 104/20⁴, en la que se estableció que las universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones debían adecuar sus actividades a las recomendaciones del Ministerio de Salud “procurando garantizar el desarrollo del calendario académico, los contenidos

mínimos de las asignaturas y su calidad”. Esta recomendación habilitó a las instituciones del nivel a implementar la enseñanza a través de medios remotos -campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital- y a reprogramar el calendario académico, dependiendo de las características de cada una.

En este marco, durante el 2020, el desafío del nivel superior fue “sostener” la matrícula sin lesionar ni la calidad ni la cantidad de los aprendizajes esperados. Este trabajo aborda, precisamente, el problema antes mencionado: se describen algunas estrategias implementadas para la continuidad pedagógica en el nivel superior en el marco de la enseñanza sin presencialidad. En particular, se propone exponer el caso del Programa de Lectura y Escritura Académicas (de aquí en más, PROLEA) de la Universidad de Flores (de aquí en más, UFLO) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir del análisis de una experiencia didáctica con cuatro grupos de estudiantes de Derecho, dos en el primer semestre del 2020 y dos en el segundo semestre. En este caso concreto, el mayor desafío consistió en trasladar el marco didáctico (Moyano, 2004, 2007, 2013, 2018) y lingüístico del Programa (Martin, 1999; Rose y Martin, 2012) a la enseñanza remota procurando no resignar aprendizajes.

1. Marco teórico

La escritura y la lectura en el Nivel Superior aparecen desde hace décadas como un asunto al que se debe atender (Blanco Fernández y Moyano, 2021; Moyano, 2010, 2011; Moyano y Blanco, 2021): ya sea porque se considere que los saberes previos no bastan para el nivel (por incompletos o fallidos) o bien que se trata de conocimientos específicos y novedosos para los y las estudiantes, en la mayor parte de las instituciones de formación superior existen actualmente dispositivos (programas, proyectos, cátedras, cursos, etc.), basados en distintos enfoques (Blanco Fernández y Moyano, 2021; Hyon, 1996), destinados a la enseñanza de la escritura (Pérez y Natale, 2016; Stagnaro y Natale, 2016). En esta línea, el PROLEA constituye una opción para hacer frente al problema de la escritura en el Nivel Superior (Moyano, 2017, 2018; Moyano y Giudice, 2016b).

En el caso específico de este Programa, no se trata de una propuesta “remedial” frente a un presunto “déficit” de la formación previa de los y las jóvenes (Moyano, 2017, 2018; Moyano y Giudice, 2016b). Por el contrario, se asume que el ingreso, la permanencia y el egreso del Nivel Superior suponen el dominio de ciertas formas discursivas -los géneros o macrogéneros (Eggins, 2004; Eggins y Martin, 2003; Martin, 1994; Martin y Rose, 2008)- profundamente imbricadas con el aprendizaje y las prácticas sociales, primero académicas y luego profesionales. Es decir, el presupuesto de partida es que la escritura cumple una función epistémica clave en el proceso de formación superior (Halliday, 1993; Moyano y Blanco, 2021; Moyano y Giudice, 2016b; Vigotsky, 1988, 1998) y los géneros

forman parte de las prácticas sociales en las que se insertan los y las estudiantes, en tanto tales y en tanto profesionales en formación (Blanco Fernández y Moyano, 2021; Moyano et al., 2021; Moyano et al., 2019).

El PROLEA se lleva a cabo siguiendo el modelo didáctico diseñado por Moyano (2007, 2013) sobre la base del modelo previo de la Escuela de Sídney (Martin, 1999, Rose y Martin, 2012). Esta propuesta se inserta en todas las carreras de la Universidad de Flores, y se distribuye en las asignaturas a lo largo de la formación de manera tal de garantizar que los y las estudiantes reciban intervenciones cada cuatrimestre, durante toda su trayectoria, pero en distintos espacios curriculares (Moyano, 2007, 2013, 2017, 2018; Moyano et al., 2020; Moyano y Giudice, 2016b). De este modo, se aspira a una formación gradual desde los géneros académicos -en las primeras asignaturas- y hacia los géneros profesionales -en las últimas; y un aumento paulatino de la conciencia genérica y lingüística en los estudiantes, que redundará en un mayor control de los procesos de escritura en los que se ven involucrados en todas las instancias formativas, un aumento en la calidad de los aprendizajes curriculares y una mejora en el perfil profesional.

A nivel institucional, las autoridades de las Facultades y de las carreras, conjuntamente con la coordinación del Programa, seleccionan las asignaturas en las que participará cada docente PROLEA (Moyano, 2017, 2018; Moyano y Giudice, 2016b). Luego, este o esta docente lleva a cabo la “negociación entre pares” con el docente disciplinar a cargo de la asignatura (Moyano, 2004; 2009; 2010; Moyano y Giudice, 2016a). Se denomina “negociación entre pares” al conjunto de reuniones entre los docentes asociados a fin de decidir conjuntamente qué género⁵ se va a enseñar, con qué fines y en qué tiempos y momentos. En este proceso, ambas partes se involucran y comparten las tareas de enseñanza de los contenidos *a través de* la enseñanza de la escritura; el docente disciplinar aporta su dominio de los géneros propios del campo de conocimiento del que forma parte, repone las actividades sociales que se llevan a cabo a través del género seleccionado; y el docente PROLEA está a cargo de planificar y dictar las clases de escritura, siempre con la orientación experta del docente a cargo del espacio curricular.

La enseñanza de los géneros académicos y profesionales transita por cuatro momentos en los que se llevan a cabo diversas acciones didácticas con distintos fines: la deconstrucción, el diseño, la construcción y la edición (García y Moyano, 2021; Moyano, 2007, 2013). Cada una de estas instancias se realiza en una intervención, es decir, un encuentro presencial entre el docente del programa y los y las estudiantes del grupo, pero con la presencia activa en el aula del responsable de la asignatura. Cada una de las clases puede realizarse mediante distintas formas de agrupamiento -conjunta, esto es, con el grupo clase coordinado por el o la docente; en pequeños grupos de trabajo autónomo y cooperativo, en parejas o individual; aunque idealmente se transita siempre desde el

trabajo conjunto al individual, pasando por formas intermedias de agrupamiento, a fin de lograr un pasaje paulatino de la heteronomía hacia a la autonomía, tal como se puede ver en la Figura 1.

Figura Nº 1

Propuesta didáctica

Negociación del Campo	Deconstrucción		<ul style="list-style-type: none"> * Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual 	↓
	Diseño del Texto	Construcción	<ul style="list-style-type: none"> * Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual 	↓
Determinación del contexto	Edición		<ul style="list-style-type: none"> * Edición conjunta * Edición en pequeños grupos * Edición individual 	↓

Fuente: Moyano, 2007.

La enseñanza comienza con la deconstrucción de un ejemplar modélico del género a producir (Moyano, 2011). *Deconstruir*, en este caso, significa leer críticamente, desarmar, analizar, desnaturalizar, desmenuzar, y tiene como meta identificar las características que hacen a un género determinado y su función en un contexto social específico. “En la Deconstrucción es necesario no solo señalar qué tipo de significado se construye a través del lenguaje en el texto sino cómo se construye, es decir, mediante qué recursos lingüísticos” (Moyano, 2011, p. 13). Es decir, que durante esta clase se lee un texto que pertenece al género que deberán producir los estudiantes, se identifica el propósito social del texto, se analizan su estructura esquemática y sus recursos lingüísticos y, finalmente, se sistematizan todos los hallazgos. Para ello, generalmente la clase se lleva a cabo de forma conjunta, coordinada por el docente PROLEA, quien lleva a cabo una tarea de orientación mediante la interacción en el contexto de la experiencia compartida como forma privilegiada de andamiaje (Martin, 1999; Moyano, 2011; Rose y Martin, 2012).

Luego, generalmente en una sola intervención, se realizan el diseño y la construcción de un ejemplar del género. La etapa de diseño es, en rigor, una subetapa de la construcción, incorporada por Moyano (2007) al modelo original de Sídney (Martin, 1999). El diseño tiene como finalidad hacer visible la tarea de planificación que demanda toda escritura,

y elaborar una primera aproximación de forma andamiada. Luego, con la ayuda del docente PROLEA, el grupo pasa del diseño a la construcción, es decir, transforma la toma de notas, apuntes, datos, tablas, esquemas, etc. en un texto continuo. Durante este proceso, el docente va recordando las características genéricas identificadas durante el encuentro previo y que deberán respetarse en esta etapa, es decir, deberán funcionar como punto de llegada de las producciones. Nuevamente, durante esta intervención es importante que haya instancias grupales e instancias, luego, individuales, para que los y las estudiantes puedan extrapolar a la producción propia aquello que hicieron con y vieron hacer a otros y otras previamente; en términos vigostkianos, esto supone pasar de la acción intersubjetiva a la intrasubjetiva, es decir, un proceso de interiorización activo o apropiación (Rogoff, 1994; Smolka, 2010; Vigotsky, 1988).

Finalmente, el modelo didáctico se cierra con la edición (Moyano, 2011), una intervención en la que se coteja la producción de uno o más estudiantes con el texto modelo deconstruido al inicio para observar las fortalezas en esa primera construcción e identificar aquellos aspectos en los que aún se debe seguir trabajando. Es decir, se trata de enseñar a editar los propios trabajos, bajo la premisa de que toda revisión textual se lleva a cabo en función de los objetivos que se proponen los autores, en este caso, producir un texto perteneciente a determinado género. Nuevamente, en esta instancia, el docente funciona como guía de los y las estudiantes, evidenciando los puntos de mayor cercanía y mayor distancia entre los ejemplares construidos y la versión deconstruida y ensayando alternativas de reformulación. En este proceso se despliega lo que Rogoff (1994) llama “mente compartida”, es decir, se hacen explícitas las formas de hacer con el texto que lleva a cabo a un escritor “que sabe más” (Vigotsky, 1988; Wood et al., 1976). Otro elemento para destacar de la edición es que desplaza la corrección del lugar tradicional en que comúnmente la coloca la enseñanza de la escritura -la devolución de un texto marcado- y traslada la responsabilidad de la revisión al mismo productor del texto, quien en ese proceso aumenta su conciencia genérica y lingüística y gana autonomía como escritor.

Tal como se desprende de la descripción previa, este modelo didáctico requiere de un docente fuertemente formado, no solo en enseñanza de la lectura y la escritura, sino también en la Teoría Lingüística que lo sustenta: la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). De hecho, antes de la clase de deconstrucción, el docente debe investigar el género y describirlo siguiendo el instrumental teórico y metodológico que provee la LSF (Halliday y Matthiessen, 2004; Martín y Rose, 2007; 2008). Desde este punto de vista, el lenguaje se concibe como un potencial de significado y el género -una configuración recurrente de las variables de registro- constituye una práctica social que se realiza en una serie de pasos o etapas que, en conjunto, llevan a cabo un propósito social específico (Martín y Rose, 2007; 2008).

Según este marco teórico, texto y contexto establecen una relación de mutua determinación probabilística, dado que se trata de sistemas semióticos redundantes, que varían en su grado de abstracción: “La cultura es más abstracta que el texto, y el significado que construye un texto es a su vez más abstracto que el nivel léxico-gramatical de este” ([Traducción personal] Martín y Rose, 2007, p.4). La relación entre los estratos se denomina *realización*: el contexto social es realizado mediante textos, que se realizan, a su vez, mediante secuencias de cláusulas. En este sentido, operar con el género como eje organizador de la enseñanza permite dar cuenta de todos estos niveles de abstracción: desde el contexto hasta la cláusula.

Luego, en el dictado de las clases con los y las estudiantes, el docente utiliza el metalenguaje que le sirve para la descripción genérica (Blanco Fernández y Moyano, 2021). Esto supone, entonces, la apropiación paulatina de conceptos por parte del estudiantado: estructura esquemática, etapas, sistema de la valoración, participantes, etc. constituyen un metalenguaje compartido del que los sujetos se apropian de forma gradual, con cada intervención. Una vez consensuado, su uso habilita una comunicación precisa durante las intervenciones. Este hecho, sumado al despliegue de una didáctica explícita (Bernstein, 1990), ordena considerablemente el trabajo y permite que los propios estudiantes gestionen el aprendizaje.

2. Metodología

2.1. Enfoque, diseño, muestra

Esta investigación sigue un enfoque mixto (Hernández Sampieri et al., 1991), dado que combina elementos de la investigación-acción con la recogida y el procesamiento de datos cuantitativos. Se llevó a cabo en cuatro asignaturas (de aquí en más, A1, A2, A3 y A4⁶) de la carrera de Derecho de la UFLO; dos del primer año de la carrera y dos del cuarto año.

La selección del género o macrogénero se realizó de forma conjunta entre los docentes asociados en el marco de la “negociación entre pares”, tal como se ha explicado en el apartado previo. La información sobre la cantidad de participantes de cada grupo y las características de la asignatura y el género o macrogénero se recogen en la Tabla 1.

Tabla Nº 1

Información sobre los grupos, las asignaturas y los géneros o macrogéneros

	Primer semestre		Segundo semestre	
	A1	A2	A3	A4
Géneros o macrogéneros	Narración	Justificación	Artículo de investigación del campo del derecho	Justificación
	Narración de hechos en una situación de litigio	Artículo periodístico de opinión en torno a un tema o asunto del campo del Derecho		Hilo de tuits en torno a un tema o asunto polémico en el campo del derecho
Año de formación	Cuarto	Primero	Cuarto	Primero
Sujetos (=n)	9	9	8	16
Primera construcción	9	9	3	16
Versión editada	9	9	6	16

Los resultados obtenidos se evaluaron teniendo en cuenta el proceso evolutivo de cada grupo a lo largo de un semestre, comparando sus desempeños en escritura en dos momentos de construcción de un texto, correspondiente al género seleccionado para cada asignatura: la primera construcción y la versión final. Para ello, se diseñaron rúbricas de evaluación (Norton y Wiburg, 2003) con cuatro dimensiones -estructura esquemática, tipo de lenguaje, recursos gramaticales y aspectos normativos-, organizadas en indicadores.

La dimensión “estructura esquemática” incluyó indicadores como la presencia de todos los pasos o etapas del género, su colocación en el orden indicado y la consistencia o coherencia entre tales etapas, entre otros. En la segunda dimensión, “tipo de lenguaje”, se incluyeron indicadores como el uso del vocabulario específico del campo disciplinar y, en particular, el correspondiente al género; las abstracciones y las metáforas gramaticales; la presencia o ausencia de distintos recursos del sistema de la valoración, la selección adecuada de procesos y participantes (ideación), la periodicidad, etc. En cuanto a la dimensión “recursos gramaticales”, en rigor, recibe esta etiqueta con motivos estrictamente expositivos, pero incluye también recursos semántico-discursivos: relaciones lógicas, identificación, organización nuclear de la cláusula, flexión verbal, entre otras. Finalmente, la dimensión aspectos normativos recoge indicadores vinculadas a la adecuación formal del texto y sus aspectos normativos (ortografía, tildación, etc.).

En cada asignatura, dependiendo de las características genéricas del texto a producir, las rúbricas se diseñaron a partir de los ejemplares genéricos deconstruidos siguiendo

la Teoría Lingüística de la Escuela de Sídney (Martin y Rose, 2007, 2008; Martin y White, 2005), lo que implica que cada una de las dimensiones y de los indicadores que las componen fueron objeto de discusión explícita durante la enseñanza.

Sobre la base de estas rúbricas, se tomaron decisiones para realizar una evaluación sutil dentro de cada dimensión y entre estas. En relación con lo primero, se asignó un valor de 10 puntos para cada una, y estos se distribuyeron entre los distintos elementos que las conformaban en función de su relevancia para el género y el énfasis relativo otorgado durante las clases. La estrategia permitió evaluar cada aspecto de las dimensiones por separado, en lugar de hacer una apreciación global. Por ejemplo, en la A3, la dimensión “tipo de lenguaje” incluyó los elementos “Tecnicalidad”, “HiperTema”, “Valoración”, “Procesos” y “Compromiso”; y cada indicador recibió un puntaje máximo de 2. En la A2, por otra parte, los elementos que conformaron la misma dimensión fueron “MacroTema”, “HiperTema” y “Valoración”, con un valor de 3, 3 y 4 puntos cada uno, respectivamente. Esta calificación desagregada se definió en función de la relevancia de los recursos o características en cada género y de cada situación de enseñanza, de manera que el promedio de calificación para esa dimensión recibiera el impacto relativo de los distintos aspectos contemplados.

En cuanto a la evaluación entre dimensiones se contempló recoger el valor relativo de cada dimensión sobre el promedio total de calificación de cada texto. Para ello, se construyó un índice de ponderación. Este índice se elaboró a partir de la suma del puntaje de los elementos que hace una dimensión y su multiplicación por un porcentaje sobre 1. Por ejemplo: 0,32 o 0,5. Esta fórmula permite que cada dimensión tenga un valor relativo sobre el promedio total; si se continúa con los ejemplos anteriores, del 32 % o el 50 %. La Tabla 2 recoge los valores de ponderación para cada una de las dimensiones en los cuatro géneros con los que se trabajó.

Tabla Nº 2

Índice de ponderación de las dimensiones en cada género

	A1	A2	A3	A4
Estructura esquemática	0.32	0.30	0.35	0.35
Tipo de lenguaje	0.32	0.30	0.30	0.35
Recursos gramaticales	0.26	0.35	0.25	0.20
Aspectos normativos	0.10	0.05	0.10	0.10

En síntesis, la calificación promedio de cada texto producido refleja el valor relativo de cada dimensión en el género y en la enseñanza; además de que la evaluación de cada dimensión representa el valor relativo de cada uno de los elementos que la componen. La aplicación de las rúbricas en dos momentos del proceso -primera construcción y versión final- permitió evaluar los resultados de cada grupo en cada una de estas instancias y observar el grado avance en sus desempeños.

2.2. Los géneros o macrogéneros

En las cuatro asignaturas en las que se llevó a cabo esta experiencia se optó por abordar géneros elementales, salvo en un caso (ver Tabla 1). En concreto:

a. En la A1, uno de los propósitos de la enseñanza es que los y las estudiantes sean capaces de llevar a cabo, en forma práctica, todas las instancias de un litigio: redactar demandas, contestaciones a demandas, alegatos, etc. Ello supone el dominio del género elemental narración (Martin y Rose, 2008), en tanto el proceso se organiza en torno a un conjunto de hechos consensuados por las partes entre la demanda y la contestación de la demanda. En este sentido, en la negociación entre pares se acordó abordar este género elemental por fuera de los macrogéneros que suelen contenerlo.

b. En la A2, los y las estudiantes se introducen en los rudimentos de la investigación en el campo del Derecho. Para ello, conocen en forma teórica los procedimientos propios del área e indagan someramente un tema de interés. El resultado de esta investigación se comunica mediante un artículo periodístico de opinión. Dado que la investigación toma por objeto un asunto “abierto” (polémico, sobre el que existe controversia o que simplemente recibe más de una interpretación), se espera que los y las estudiantes construyan un posicionamiento personal. Por lo tanto, en esta asignatura se negoció la producción del género elemental justificación (Martin y Rose, 2008).

c. En la A3 se acordó elaborar un artículo de investigación del campo del Derecho (Quintana y Hermida, 2019). Esta asignatura tiene la forma de seminario, y se propone profundizar en la investigación y en la escritura disciplinares. Aunque se trata de un espacio curricular de cuarto año, los desafíos de los macrogéneros (Martin, 1994) académicos son altos, por lo que se optó por abordar de forma fragmentada las distintas secciones e ir avanzando hacia una construcción “escalonada”: primero la sección desarrollo, que conjuga los géneros narración, explicación y justificación o debate; luego la introducción y la conclusión -que por su carácter somero se limitan a párrafos con función de MacroTema y MacroNuevo (Martin y Rose, 2007)- y, por último, el resto de los elementos paratextuales (título, resumen, palabras clave, nota biográfica, etc.).

d. Finalmente, la A4 tiene como objetivo que los y las estudiantes construyan una visión crítica del Derecho Penal, lo que supone evitar las lecturas lineales o unívocas del

ordenamiento legal y comprender su carácter sociohistórico y dinámico. En este sentido, se espera que seleccionen uno de los temas que aborda la asignatura y expresen su posición al respecto (evaluar si un caso puede ser caratulado como defensa propia; si corresponde o no penalizar el consumo de estupefacientes; si las cárceles cumplen o no una función de resocialización, etc.). Simultáneamente, la asignatura se propone que las redes sociales sean reinterpretadas por los estudiantes como espacios de intercambio de información profesional. En este marco, se decidió llevar a cabo un debate en la red social Twitter. Para ello, cada estudiante debía abrir el intercambio con un hilo de tuits en el que presentara su punto de vista en torno al tema seleccionado, es decir, una justificación (Martin y Rose, 2008) construida con los recursos de esta red social.

2.3. Las estrategias para la intervención: adaptación del modelo didáctico

La investigación-acción (Becerra y Noya, 2010; Eliot, 1993; Hernández Sampieri et al., 1991) resultó un método particularmente pertinente para este trabajo, dado que permite estudiar un contexto social mediante un proceso de investigación con pasos en espiral, en los que se investiga y se interviene de forma simultánea. La flexibilidad de este modelo para realizar ajustes frente a las experiencias que se van transitando permitió monitorear la intervención y operar cambios para reorientar la tarea, en una espiral sucesiva de ciclos (Sadín, 2003).

En este caso, el problema de partida fue adaptar las prácticas de enseñanza que implementa el PROLEA desde 2013 a las condiciones impuestas por el ASPO, intentando afectar lo menos posible los resultados en el aprendizaje⁷. Frente a este problema, se diseñó un plan o programa que incluyó tres estrategias (Moyano et al., 2020).

En primer lugar, conjugar las videoclases con clases sincrónicas, en función de las características de cada asignatura (por ejemplo, el cronograma de clases pautado por el docente disciplinar), del género a abordar (por ejemplo, la complejidad relativa de géneros y macrogéneros), de la complejidad de la tarea docente (por ejemplo, las clases de deconstrucción se “alimentan” en gran parte de la interacción entre docentes y estudiantes) y del grupo de estudiantes (por ejemplo, el grado de disponibilidad de recursos técnicos, como la conexión a Internet). Es decir, para cada asignatura, se decidió qué clases serían sincrónicas y cuáles asincrónicas de las que conforman el modelo didáctico.

En segundo lugar, se tomó la decisión de aumentar el grado de explicitación de las tareas llevadas a cabo por la docente: qué se hacía en cada encuentro, por qué, cuáles eran los objetivos de aprendizaje, cómo se vinculaban los asuntos de una clase con la anterior y la siguiente, etc. En esta línea, cada clase -y, regularmente, entre clases- se recordó el cronograma de trabajo y las fechas de las siguientes tareas.

En tercer lugar, se optó por diseñar insumos específicos para aumentar el andamiaje durante la enseñanza: en particular, para las instancias de diseño y edición del texto. En el primer caso, se elaboraron tablas que guiaran la búsqueda de información necesaria para la construcción del texto y que permitieran sistematizar y hacer visible esa información en virtud de las características genéricas específicas, identificadas durante la deconstrucción. Estos insumos sostendrían el intercambio previo a la construcción del texto, de forma tal de monitorear el avance en la tarea. Las guías de edición, por su parte, permitieron que cada sujeto revisara su texto en proceso luego de la fase de edición, antes de la entrega definitiva. En estas guías se recogieron, en forma de preguntas de cotejo, las características genéricas abordadas durante las clases, esto es, las dimensiones que serían luego evaluadas en las producciones. Por ejemplo: “¿El texto tiene las tres etapas: X, Y y Z?”. De esta forma, los sujetos podían ir cotejando su producción y haciendo los ajustes pertinentes.

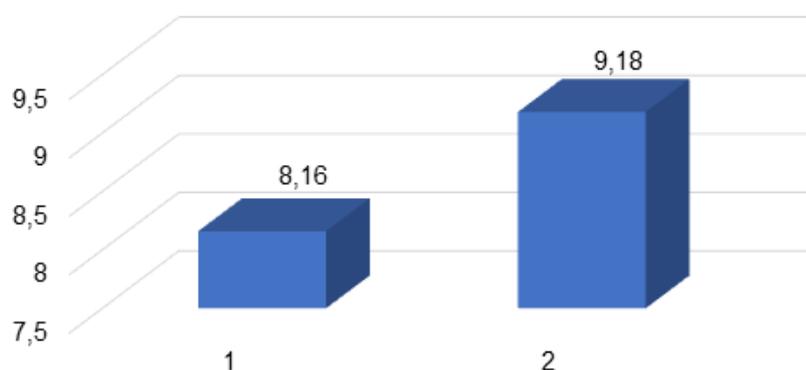
3. Resultados y discusión

3.1. Asignatura 1

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la A1 en relación con la enseñanza y el aprendizaje del género elemental narración. La Figura N° 2 expone el desempeño promedio del grupo (n=9) en cada versión.

Figura N° 2

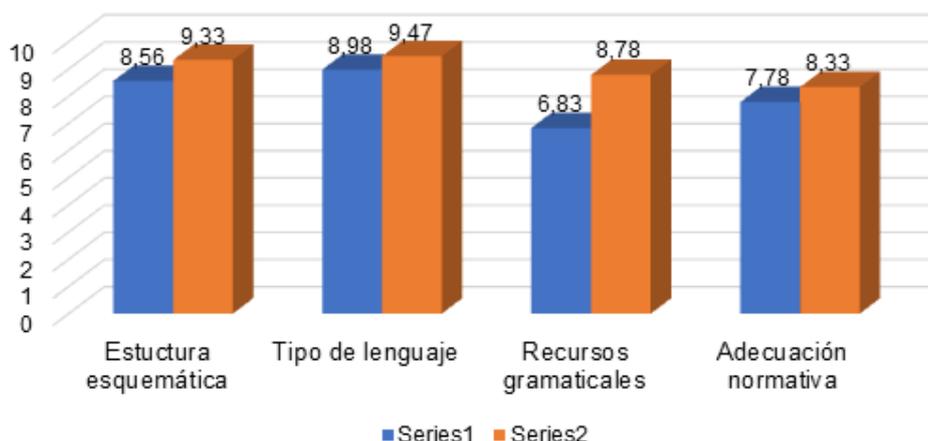
Desempeño promedio en la primera y la última entrega del grupo A1



Estos resultados permiten reflexionar sobre una serie de cuestiones. En primer lugar, la construcción inicial de la narración habría resultado ajustada a las características del género, tal como se podría deducir de la calificación promedio de 8,16 puntos para la primera construcción. En segundo lugar, los sujetos lograron un avance de más de un punto en el momento de la edición, es decir, se habrían apropiado de las estrategias de trabajo ofrecidas y lograron un mayor control de las características genéricas.

Figura N° 3

Desempeño promedio en primera y última entrega según dimensión de análisis del grupo A1



Por otra parte, la Figura N° 3 presenta los mismos datos desagregados según la dimensión de análisis. En este caso, parece indicar que en dos de las dimensiones se logró un alto nivel de desempeño en la primera construcción: la estructura esquemática obtuvo en promedio 8,56 puntos y el tipo de lenguaje, 8,98. Esto significa que se trataría de los aspectos del texto que lograron ser aprehendidos en primer lugar o de forma más sencilla, dado que se controlan más tempranamente en el curso de la enseñanza. Por otra parte, tres de las dimensiones presentan un avance relativamente parejo entre ambas versiones: 0,49 en tipo de lenguaje, 0,55 en los aspectos normativos y 0,77 en las cuestiones de orden estructural. Estos resultados colocan la estructura y el tipo de lenguaje en niveles de desempeño muy altos en la versión editada. En cuanto a los recursos gramaticales, se trata de la dimensión en la que se evidencia un crecimiento más marcado entre versiones, de casi dos puntos -en concreto, 1,95. Este hecho permitiría suponer que los recursos de orden gramatical resultan “controlables” en una segunda instancia de escritura, es decir, en la fase de edición. Dicho de otro modo, para este grupo de sujetos parece haber resultado más sencillo atender en primer lugar a la estructura genérica y al tipo de lenguaje y, luego, a los recursos gramaticales.

Finalmente, cabe señalar que las entregas se realizaron en los tiempos establecidos (día y hora) y mediante los mecanismos previamente definidos (forma de entrega). Este es un hecho que merece ser destacado dado que, en instancias previas de intervención en la asignatura, no se lograba un compromiso sostenido con la tarea por parte de los y las estudiantes. En esta oportunidad, por el contrario, valoraron positivamente las intervenciones, destacaron la relevancia de la tarea y siguieron con el proceso de forma completa y adecuada.

3.2. Asignatura 2

Como en el caso anterior, la Figura N° 4 expone los resultados promedio de la primera entrega y la versión editada para el grupo total de sujetos (n=9); en este caso, en relación con la producción del género elemental justificación, en el marco de un artículo periodístico de opinión. La figura N° 5 presenta el desempeño promedio en cada entrega desagregado según dimensión de análisis.

Respecto de los resultados obtenidos, se observa que los sujetos logran ajustar su producción a las características genéricas y que alcanzan un crecimiento de 1,41 puntos entre la primera construcción y la versión editada final. Sin embargo, en términos generales -como se verá más adelante- este resultado es el más bajo de las cuatro asignaturas evaluadas.

Figura N° 4

Desempeño promedio en primera y última entrega del Grupo A2

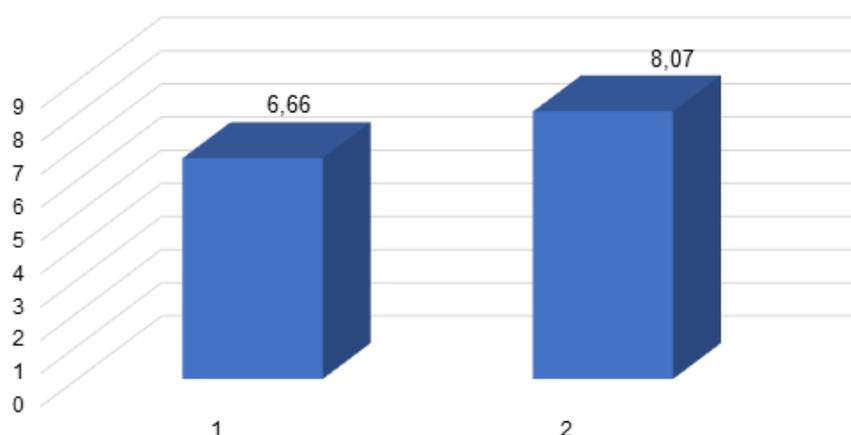
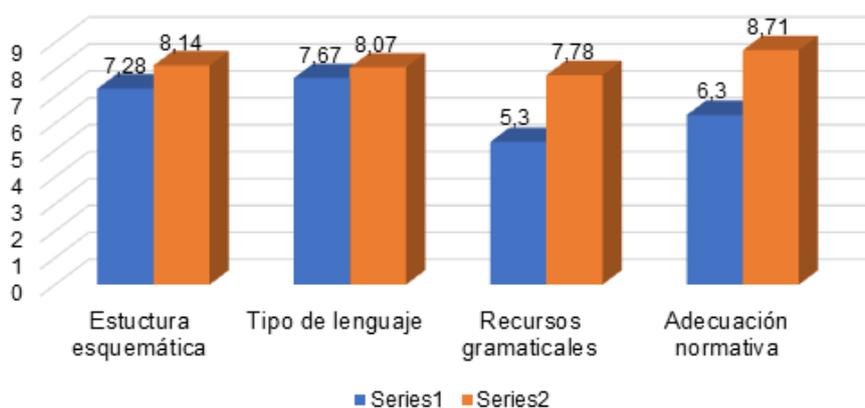


Figura N° 5

Desempeño en la primera y última entrega según dimensión de análisis del grupo A2



En cuanto a la Figura N° 5, el avance en la adecuación normativa y en los recursos gramaticales parece ser un dato significativo, dado que ambas dimensiones avanzan casi 2,5 puntos (específicamente, 2,41 y 2,48, respectivamente); mientras que los mejores desempeños para la primera construcción se evidencian en la estructura esquemática y en el tipo de lenguaje, dimensiones que avanzaron, proporcionalmente, de forma menos significativa: 0,86 y 0,4 respectivamente. Es decir que, nuevamente, la comparación entre las dos versiones indica que la dimensión de los recursos gramaticales resultaría la más favorecida, por lo que el grupo de la A2 presenta el mismo patrón general de avance que el grupo de la A1: mejores desempeños en la versión borrador para las dos primeras dimensiones y mayor avance en relación con los recursos gramaticales en la versión editada, lo que nuevamente parecería indicar que recién en una segunda instancia y sobre la base de una primera construcción sería posible atender a estas cuestiones de la escritura.

Por otra parte, en términos cualitativos, resulta particularmente llamativa la distancia entre los diseños elaborados por los sujetos y las versiones borrador, lo que se pudo observar gracias al uso de las tablas de diseño que se implementaron para acompañar la construcción del texto en la virtualidad. En los primeros se logró identificar claramente la tesis a sostener, se enunciaron los argumentos y se ordenaron según su relevancia para el desarrollo de la justificación, y se tomó nota de la información disponible para desplegar esa argumentación. Estos materiales recibieron devolución personalizada antes de pasar a la fase de construcción. Sin embargo, la primera organización del material discursivo no se tradujo necesariamente en un borrador ordenado. Los y las estudiantes pasaron por alto algunos aspectos del ejemplar deconstruido, como el párrafo inicial con función de MacroTema, y esto persistió entre las versiones borrador y final.

Por otra parte, en la primera construcción de los textos se observó una gran dificultad general para organizar la información en la cláusula, y para conectar las cláusulas entre sí. Por este motivo, se hizo especial énfasis en tales aspectos durante la clase de edición, aunque se obtuvieron resultados desparejos con relación a estas cuestiones. Es importante recordar que se trata de estudiantes de primer año que iniciaron sus carreras en el contexto del ASPO, por lo que no solo debieron ajustarse a las características de la formación superior, sino que, además, debieron hacerlo en un contexto particularmente complejo.

3.3. Asignatura 3

Se presentan a continuación, en la Figura N° 6, los resultados obtenidos en promedio para el grupo de la A3 relación con el borrador (n=3) y la versión final (n=6) del macrogénero artículo de investigación en Derecho. Luego, en en la Figura N° 7, los mismos resultados se desagregan según dimensión de análisis del texto.

Según la Figura N° 6, la distancia promedio en los desempeños entre la primera construcción y la segunda es de 2,8 puntos. Esto podría significar un crecimiento significativo entre las versiones. Sin embargo, dado el escaso número de sujetos que entregaron la versión borrador, los datos merecen una nueva evaluación en investigaciones futuras; con los resultados actuales, el dato que resultaría relevante es la obtención de 8,40 puntos en promedio para la versión final, más aún si se tiene en cuenta la complejidad del macrogénero.

Figura N° 6

Desempeño promedio en las primera y última entregas del grupo A3

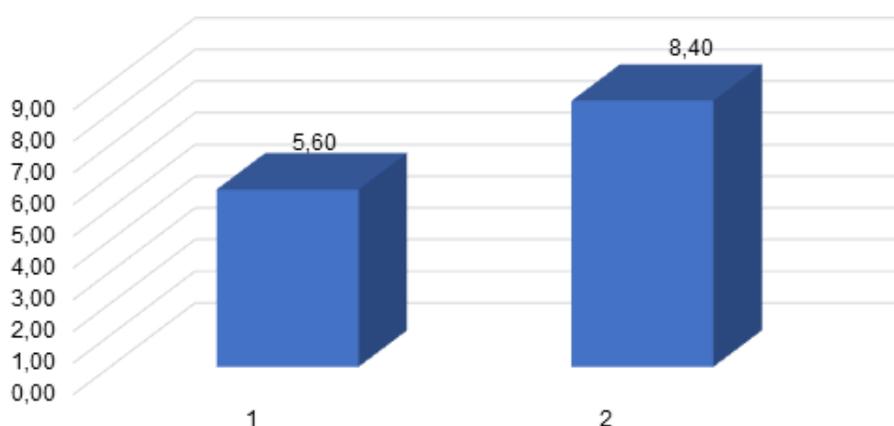
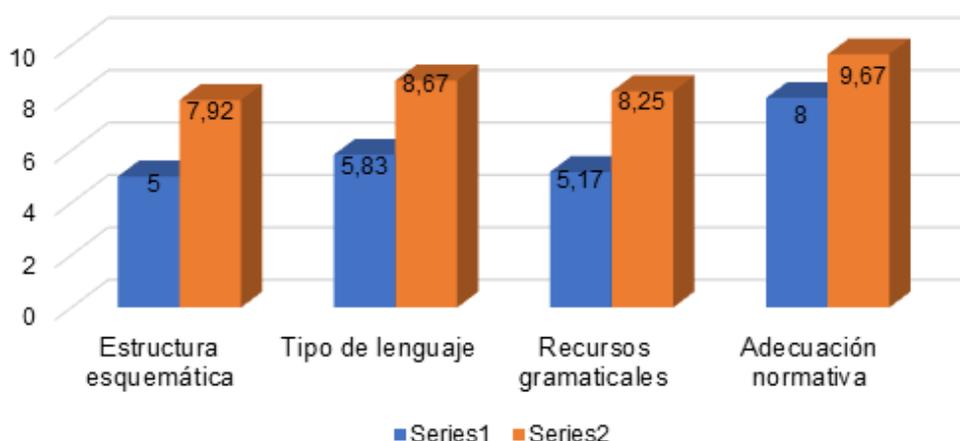


Figura N° 7

Desempeño en primera y última entregas según dimensión de análisis del grupo A3



Más allá de ello, si se analiza la Figura N° 7, es posible identificar la forma en que se distribuye este crecimiento entre las dimensiones: 2,92 puntos para la estructura esquemática, 2,84 para el tipo de lenguaje, 3,08 para los recursos gramaticales y 1,67 para los aspectos normativos. Esto, nuevamente pone por delante el avance en los recursos gramaticales para la entrega final, aunque en este caso la diferencia no es tan marcada como en las A1 y A2. Pese a ello, se podría hipotetizar que el bajísimo desempeño en las versiones borrador podría deberse a la complejidad estructural y discursiva de esta clase de macrogéneros, que requieren un fuerte dominio conceptual de los aspectos disciplinares, un saber sólido en relación con la tarea investigativa y el dominio de los distintos géneros que componen el macrogénero. En este sentido, a los sujetos de este grupo les habría resultado **más sencillo** atender a los aspectos superficiales del texto -dimensión en la que alcanzaron 9,67 puntos en la versión editada- que los estructurales -donde puntuaron 7,92. Esta misma complejidad podría ser un factor explicativo del escaso número de entregas en la primera construcción, en tanto la producción del texto requiere un tiempo de planificación y textualización que parece exceder los límites pautados en una asignatura universitaria.

3.4. Asignatura 4

En la Figura N° 8 presentan los resultados obtenidos por los sujetos del grupo de la A4 (n=16), en promedio, para la producción del género elemental justificación en las versiones borrador y final. Como en los casos previos, el segundo gráfico, en este caso, el Gráfico 8, expone los mismos resultados desagregados por dimensión de análisis del texto.

Figura N° 8

Desempeño promedio en la primera y última entregas del Grupo A4

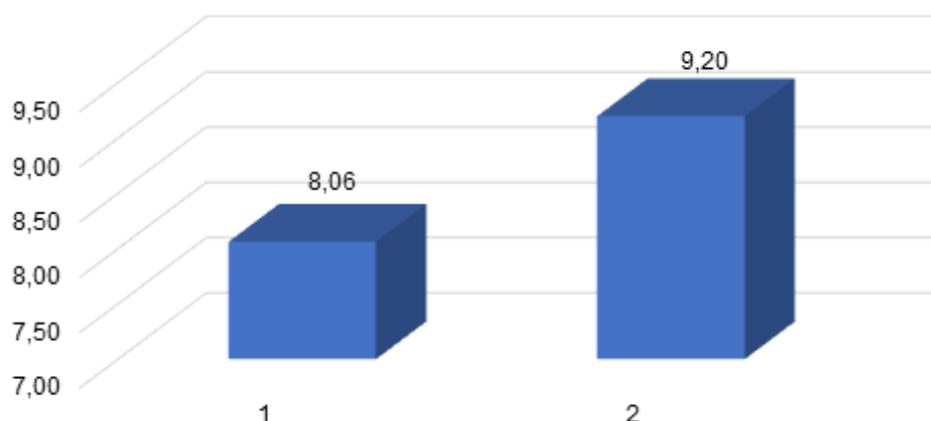
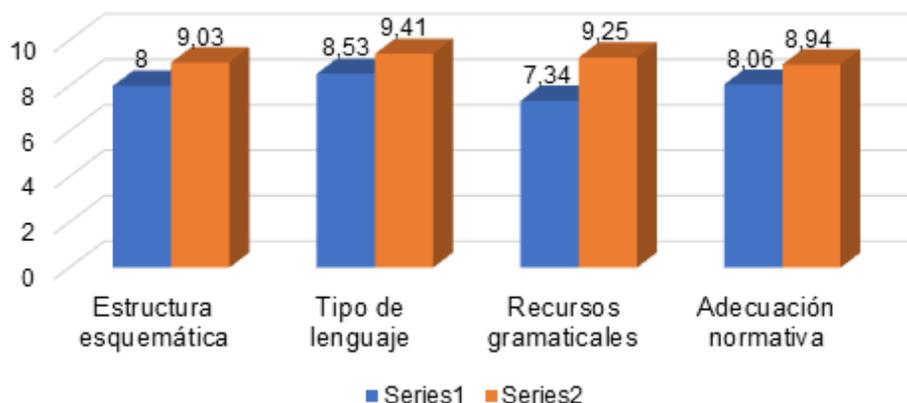


Figura N° 9

Desempeño en primera y última entregas según dimensión de análisis del grupo A4



En la Figura N° 8 se evidencia que este grupo fue el que consiguió el mejor desempeño promedio para la versión final (9,20), con un crecimiento de 1,14 puntos entre la primera construcción y la versión editada. Como en los casos anteriores, además, el Gráfico 8 muestra un crecimiento en todas las dimensiones. El avance se produce de forma más significativa en los recursos gramaticales: mientras que en general aumenta alrededor de 1 punto, en cuanto a los recursos gramaticales este es de casi 2 puntos.

De cara a la lectura de estos datos, cabe señalar que se trata de sujetos que están transitando el primer año de la carrera, que al comenzar el cursado de la asignatura no contaban más que con un semestre de experiencia en el uso del campus virtual y que se enfrentaron con el desafío de producir una justificación en torno a un tema controversial del campo del Derecho.

CONCLUSIONES

Los resultados expuestos y someramente analizados más arriba permiten arriesgar una serie de reflexiones que pueden oficiar de guías u orientaciones para la indagación e intervención didáctica futura.

En primer lugar, y ante todo, los desempeños de los y las estudiantes parecen indicar que se logró sostener la enseñanza sin presencialidad sin que los resultados en el aprendizaje parezcan haberse afectado notablemente (García y Moyano, 2021; Moyano et al., 2020). Este dato resulta significativo a la luz del ASPO, de la enseñanza forzosamente virtual y de la poca familiaridad de los y las estudiantes respecto del uso de las tecnologías educativas: se trató de una implementación forzada y urgente. Cabe recordar que los datos sobre enseñanza virtual destacan el alto índice de abandono de los cursantes y su retención aparece como una preocupación específica del campo (García Aretio, 2019;

Hart, 2012). La experiencia didáctica descrita y analizada en este trabajo no evidenciaría este problema, dado que la totalidad de los estudiantes logró llegar al final de la cursada y todos obtuvieron buenos desempeños en las asignaturas.

En efecto, los datos parecen indicar que la metodología didáctica con la que se ha trabajado produce resultados favorables en tanto se evidencian recurrentemente altos puntajes en promedio y avances entre las versiones de la primera construcción y la edición del texto. De hecho, estos mismos resultados se han obtenidos en trabajos previos en otra institución (Moyano et al., 2021; Moyano y Blanco, 2021; Serpa, 2021), aunque en una fase de trabajo sin ASPO, lo que supone la implementación del dispositivo didáctico en su forma “pura”. También se reportaron resultados parciales positivos en el monitoreo del proceso durante la implementación (Moyano et al., 2020) y estos son consistentes con evaluaciones previas del mismo programa (Acebal, en prensa; García y Moyano, 2021). Es decir, los resultados del modelo didáctico de base ya han sido fuertemente documentados y los obtenidos en esta oportunidad parecerían continuar con la misma tendencia.

En este caso específico, tal como indica la Tabla 3, en la que se resumen los datos presentados previamente, todas las versiones finales tienen un puntaje de entre 8,07 y 9,20 y en todos los casos se encontraron avances de al menos un punto. Por lo tanto, en relación con esta primera cuestión, es posible suponer: (a) que los datos obtenidos reforzarían la importancia de incluir instancias de trabajo de edición por parte de los y las estudiantes y (b) que los insumos contruidos *ad hoc* para sostener esta instancia de trabajo fuera del espacio áulico habrían resultado adecuados.

Tabla 3

Resumen de resultados en promedio

	A1		A2		A3		A4	
	V1	V2	V1	V2	V1	V2	V1	V2
Promedio	8.16	9.18	6.66	8.07	5.60	8.40	8.06	9.20
Diferencia	1.02		1.41		2.8		1.14	

Los datos también parecen indicar que la primera construcción de los textos logra altos desempeños, más aun teniendo en cuenta su carácter de borradores. En estos casos, la puntuación oscila entre 5,60 y 8,16 en promedio. Si quitamos nuevamente el dato de la A3, la base asciende a 6,72 puntos, es decir, una calificación de casi 7 puntos para un trabajo en versión borrador. Este dato resulta particularmente relevante frente al hecho de que los sujetos de la A2 y la A4 transitan el primer año de su formación superior, es decir, que no cuentan con saberes previos propios del nivel o del área disciplinar en que se están insertando. Por lo tanto, en relación con este segundo aspecto -el alto desempeño

en la primera construcción-, es posible hipotetizar que se deba a la importancia de las instancias de deconstrucción y diseño, y el refuerzo de esta última fase con los insumos descriptos más arriba como dispositivos *ad hoc* para reforzar el andamiaje del diseño y la construcción fuera del espacio áulico.

Un hallazgo que merece ser señalado es el comportamiento sistemático en relación con cada una de las dimensiones de análisis de los textos. En la Tabla 4 se puede observar que, en los cuatro casos, el más bajo nivel de desempeño en la primera construcción es el de los recursos gramaticales. Sin embargo, esta dimensión no parecería quedar relegada, sino que logra ser objeto de análisis y presenta una mejora significativa en la instancia de edición: se trata del área de avance más significativa de las cuatro dimensiones textuales: 1,95 para la A1; 2,48 para la A2; 3,08 para la A3 y 1,91 para la A4. Por su parte, la estructura esquemática y el tipo de lenguaje presentan también un comportamiento sistemático: altos desempeños en la primera construcción, y un avance menos significativo para la versión editada -en términos generales, entre 0,5 y 1 punto. En síntesis, los cuatro casos analizados parecerían estar indicando que los sujetos logran apropiarse más tempranamente de los aspectos estructurales de los géneros y de los aspectos vinculados al tipo de lenguaje que les es propio, y que las cuestiones de orden gramatical requieren más tiempo de aprendizaje o que pueden ser objeto de trabajo una vez que otras cuestiones genéricas y lingüísticas han sido resueltas en la primera construcción. De ser así, nuevamente, se refuerza la importancia de incluir instancias de trabajo para la edición del texto en el proceso de enseñanza de la escritura.

Tabla 4

Resumen de resultados en promedio según dimensión de análisis

	A1		A2		A3		A4	
	V1	V2	V1	V2	V1	V2	V1	V2
Estructura esquemática								
Promedio	8.56	9.33	7.28	8.14	5	7.92	8	9.03
Diferencia	0.77		0.86		2.92		1.03	
Tipo de lenguaje								
Promedio	8.98	9.47	7.67	8.07	5.83	8.67	8.53	9.41
Diferencia	0.49		0.4		2.84		0.88	
Recursos gramaticales								
Promedio	6.83	8.78	5.3	7.78	5.17	8.25	7.34	9.25
Diferencia	1.95		2.48		3.08		1.91	
Adecuación normativa								
Promedio	7.78	8.33	6.3	8.71	8	9.67	8.06	8.94
Diferencia	0.55		2.41		1.67		0.88	

En cuanto a los aspectos de orden cualitativo que evidencian resultados positivos, todos los grupos entregaron el 100 % de sus producciones en la primera construcción y en la versión editada, salvo en el caso de la A3. A este hecho debemos sumar la entrega previa de los diseños, que no se analizaron aquí. Además, la virtualización forzada del programa parece haber potenciado los caminos para la negociación entre pares, dado que de algún modo “flexibilizó” el cronograma. En muchas ocasiones, la disponibilidad de espacio físico y temporal para las intervenciones del PROLEA aparecía como un escollo complejo en las instancias de negociación, lo que eventualmente podía redundar en una reducción de la cantidad de intervenciones (por ejemplo, subsumir diseño y construcción) o de su extensión (Moyano y Giudice, 2016a). Todas estas problemáticas fueron superadas en el marco de la enseñanza virtual, dado que el espacio y el tiempo dejaron de ser una variable restringida: se realizaron siempre las cuatro intervenciones pautadas sin límites de tiempo y se respetó estrictamente el cronograma estipulado.

Sin dudas, los resultados de esta experiencia se deben, en mayor medida, a la robustez del modelo de enseñanza, cuya potencia ha sido ya documentada (García y Moyano, 2021; Moyano, 2007; 2015; Moyano et al., 2021; Moyano y Blanco, 2021; Serpa, 2021). Sobre este hecho, los datos expuestos permitirían suponer que las decisiones asumidas para la virtualización de la enseñanza permitieron sostener el proceso de aprendizaje: el diseño de los insumos complementarios para aumentar el andamiaje en dos momentos clave de del modelo -el diseño y la edición-, la conjugación estratégica entre sincronía y diacronía para el dictado de las clases y la mayor explicitación en las cuestiones de orden didáctico (objetivos, propósitos, tareas, etc.). Estos resultados, no obstante, tienen un valor puramente descriptivo, en tanto se trata de hallazgos construidos durante el proceso de investigación-acción a partir de una situación problemática emergente -para la que no se contaba con una respuesta *a priori*-, y sobre la base del monitoreo que el mismo PROLEA lleva a cabo de forma constante, de manera tal de ajustar su propuesta de enseñanza en base a los resultados obtenidos. Pese a ello, las estrategias implementadas merecen más y más variadas formas de evaluación, de forma tal de garantizar la fiabilidad de estos primeros hallazgos. En este sentido, creemos que la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia “debe ser entendida como un intenso proceso de aprendizaje [...], y en tanto tal, debe ser evaluada” (Ministerio de Educación Nacional, 2020a, p.4). Confiamos en que estos aportes colaboren en algún grado con tan enorme misión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acebal, M. (en prensa). El posicionamiento actitudinal y las metáforas gramaticales. La inscripción de los significados interpersonales en las respuestas a un parcial universitario de Psicología Evolutiva. En E. Moyano & M. Vidal (Eds.). *Centros y*

Programas de Escritura en Latinoamérica: opciones teóricas y pedagógicas para la alfabetización académica. The WAC Clearinhouse.

Becerra, R. & Moya A. (2010). Investigación acción participativa, crítica y transformadora. Un proceso permanente de transformación. *Integra Educativa*, III (2), 133-156.

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, Vol 4. The structuring of Pedagogic Discourse.* Routledge.

Blanco Fernández, J. & Moyano, E. (2021). Propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura con base en la Lingüística Sistémico-Funcional: contextos anglófono e hispanohablante. *D.E.L.T.A.*, 37(3), 1-32.

Eggs, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics.* Continuum.

Eggs, S. & Martin, J. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüístico-funcional. *Revista Signos*, 36(54), 185-205. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342003005400005>

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Morata.

García, Y. & Moyano, E. (2021). El macrogénero Escenarios: una experiencia de enseñanza a lo largo del curriculum desde la lingüística sistémico-funcional. *Organon*, 36(71), 280-299. DOI: 10.22456/2238-8915.113367.

García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.2243>.

Halliday, M. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93- 116. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7)

Halliday, M. & Matthiessen, Ch. (2004). *An Introduction to Funtional Grammar.* Arnold.

Hart, C. (2012). Factors Associated With Student Persistence in an Online Program of Study: A Review of the Literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19-42.

Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL Quarterly* 30(4), 693–722.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Martin, J. (1994). Macro-genres: the ecology of the page. *Network* 21, 29-52.

- Martin, J. (1999). Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes* (pp. 123-155). Cassell.
- Martin, J. & Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Bloomsbury.
- Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. Equinox.
- Martin, J. R. & White, P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9780230511910>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020, 16 de marzo). *Resolución N° 108/2020. Suspensión Clases Presenciales En Niveles Inicial, Primario, Secundario*. Boletín Oficial n° 34330. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335491#:~:text=ESTABLECER%20EN%20ACUERDO%20CON%20EL,DE%20CLASES%20PRESENCIALES%20EN%20LOS>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020, 14 de marzo). *Resolución N° 104/2020. Covid-19. Recomendación*. Boletín Oficial n° 34330. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335488>
- Ministerio de Educación de la Nación (2020a). *Políticas educativas frente a la pandemia en el contexto internacional*. Secretaría de Evaluación e Información Educativa.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020b). *Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Secretaría de Evaluación e Información Educativa.
- Moyano, E. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la curricula universitaria. *Revista Texturas*, 4(4), 109-120. <https://doi.org/10.14409/texturas.v1i4.2824>
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573- 608. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>
- Moyano, E. (2009). Negotiating Genre: Lecturer's Awareness in Genre Across the Curriculum Project at the University Level. En Ch. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo. (Eds.). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 449-464). The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Moyano, E. (2010). Escritura Académica a lo largo de la Carrera: Un Programa Institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>

- Moyano, E. (2011). Deconstrucción y Edición Conjuntas en la enseñanza de la escritura. *Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (VI SIGET)*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Moyano, E. (2013). Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. En: E. I. Moyano. (Coord.). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 109-155). UNGS.
- Moyano, E. (2015). Contribución de un Programa de Escritura académica basado en la LSF para el desarrollo de habilidades discursivas de estudiantes universitarios: análisis evolutivo de casos. *Conference: XI Congreso de Internacional de ALSFAL (Asociación de Lingüística Sistémico Funcional de América Latina)*. Universidad Federal de Santa María, Santa María, Brasil.
- Moyano, E. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Revista Lenguas Modernas 50*, 47-72.
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante un programa a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *Revista DELTA, 34*(1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Moyano, E.; Acebal, M. & Serpa, C. (2020, del 13 a 16 de octubre). Enseñanza de la escritura en las disciplinas en contextos de aprendizaje mediado por tecnologías digitales. *I Jornadas de Experiencias en la virtualidad: "Experiencias que inspiran: Gestionar, enseñar y aprender en la virtualidad"*, UFlo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Moyano, E.; Acebal, M.; Serpa, C. & Bassa Figueredo, L. (2021, del 11 a 13 de noviembre). Teaching and evaluating writing in a WAC/WID Program in Argentina. *III Congreso ALES, Escritura y lectura en la educación superior: prácticas sociales de formación profesional y desarrollo humano*, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Moyano, E. & Blanco, N. (2021). Funciones del Lenguaje en el Proceso de Aprendizaje y Construcción del Conocimiento. *Signum Estudos da Linguagem 24*(3), 95-116. DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n3p95.
- Moyano, E. y Giudice, J. (2016a). Negotiation Between Professional Peers: Critical Strategy for a Reading and Writing Program at the University Level. *Ilha do Desterro, 69*(3), <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p157>

- Moyano, E. y Giudice, J. (2016b). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía* 8 13(1), 33-59.
- Moyano, E.; Acebal, M.; Chmiel, F.; García, Y.; Gareffi, F.; Giudice, J. & Serpa, C. (2019, del 26 al 30 de agosto). Programa de docencia e investigación: Programa de Lectura y Escritura Académicas de la UFLO. *Semana de la investigación de la UFLO*, Secretaria de investigación y desarrollo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Norton, P. y Wiburg, K. (2003). *Teaching with technology: designing opportunities to learn*. Wadsworth/Thomson Learning.
- Pérez, I. & Natale, L. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale & D. Stagnaro (comp.) *La alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 13-46). UNGS.
- Poder Ejecutivo Nacional. (2020, 20 de marzo). *Decreto DNU 297/2020. Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio*. Boletín Oficial n° 34334. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Poder Ejecutivo Nacional. (2020, 7 de noviembre). *Decreto DNU 875/2020. Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio*. Boletín Oficial n° 34516. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=344033>
- Quintana, Y. & Hermida, J. (2019). El método hermenéutico y la investigación en Ciencias Sociales. *Aportes al Derecho*, 1(3), 1-18.
- Rogoff, B. (1994). Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch., P. del Río & A. Álvarez. (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rose, D. & Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Serpa, C. (2021). La enseñanza de la escritura en la educación superior: una experiencia didáctica en torno al macrogénero "Descripción de Flujograma". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), N. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a02>.
- Smolka, A. B. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. Elichiry (Comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 41-59). Manantial.

Stagnaro, D. & Natale, L. (2016). Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión. En L. Natale & D. Stagnaro (comp.). *La alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 201-216). UNGS.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Grijalbo.

Vigotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.

Wood, D.; Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.

¹ Cecilia Serpa es doctoranda en Lingüística (UBA), Mgtr. en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (UAM/Flasco), Especialista en Alfabetización inicial y en Educación y Tecnología y Lic. y Prof. Superior en Letras. Es Profesora Adjunta regular en la Universidad Nacional Guillermo Brown y JTP en la Universidad de Flores. En ambos espacios realiza tareas de docencia e investigación. Se especializa en enseñanza de la escritura en las disciplinas, campo en el que se desempeña como docente e investigadora.

² El texto completo del DNU se puede consultar en <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/237062/20201107>.

³ Cabe señalar que se implementaron políticas públicas educativas de forma inmediata al anuncio del ASPO. En particular, se desplegaron programas como “Seguimos Educando”, desde marzo; “Acompañar. Puentes de igualdad”, desde septiembre, y el plan nacional “Juana Manso”, a partir de agosto, para los niveles inicial, primario y secundario (Ministerio de Educación de la Nación, 2020b). Estos planes y programas incluyeron la producción y distribución gratuita de materiales impresos, el desarrollo y difusión de contenidos radiales y televisivos y la producción de recursos y contenidos digitales organizados en plataformas educativas, además de la distribución de recursos e insumos tecnológicos.

⁴ El texto completo de la resolución está disponible en <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226749/20200316>.

⁵ En ocasiones, los textos se organizan en términos de macrogénero (Eggins, 2004; Eggins y Martin, 2003; Martin y Rose, 2008), esto es, configuraciones de géneros elementales que realizan un único propósito social, de forma conjunta. Dado que un macrogénero es “un texto que está formado por varios géneros diferentes” (Eggins y Martin, 2003, p.14), su producción es considerablemente más compleja, en comparación con los géneros elementales. Sin embargo, la mayor parte de los textos que se producen en el nivel suelen ser de este tipo.

⁶ Se evita mencionar los nombres de las asignaturas para anonimizar a los participantes.

⁷ El programa cuenta con un estricto sistema de monitoreo y evaluación de los resultados que se obtiene cada cuatrimestre en cada asignatura.

⁸ Como se señaló más arriba, excluimos en esta interpretación el crecimiento de 2.8 puntos en la A3 por dos motivos: en primer lugar, porque solo el 50 % de los sujetos entregó la primera versión; en segundo, estas entregas obtuvieron un desempeño particularmente bajo si se lo compara con el resto de las versiones borrador.