

CULTURA ESCRITA Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS: PLANES DE ESTUDIO Y PROGRAMAS COMO ORDENADORES SEMÁNTICOS EN LA CULTURA ACADÉMICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dr. Félix Temporetti*

Dr. Facundo Corvalán**

Lic. Beatriz Nicolau***

Ps. Mercedes Gasparri****

Resumen

Esta investigación se sitúa sobre otra de las dimensiones de la cultura académica: los contratos escritos que hacen a la organización de contenidos y prácticas educativas. A través del análisis interpretativo de planes de estudios y programas de carreras que forman profesionales vinculados al campo educativo se llega a la conclusión de que los mismos son algo más que documentos administrativos que conforman el archivo institucional. Se los puede considerar como instrumentos psicopedagógicos que organizan y condicionan en buena medida las modalidades de lectura, interpretación y construcción de significados en la educación superior.

Palabras clave: Cultura escrita, Lectura, Conocimiento, Universidad.

* Universidad del Gran Rosario–fetempore@gmail.com–ORCID: 0000-003-2112-3950

** Universidad del Gran Rosario–facu20@hotmail.com–ORCID: 0000-0002-8284-7277

*** Universidad del Gran Rosario–beanicolau@gmail.com–ORCID: 0000-0003-0722-8481

**** Universidad del Gran Rosario–mercedes.gasparri@gmail.com–ORCID: 0000-0002-8607-8137

WRITTEN CULTURE AND CONSTRUCTION OF MEANINGS: CURRICULA AND PROGRAMS AS SEMANTIC COMPUTERS IN THE ACADEMIC CULTURE OF HIGHER EDUCATION

Abstract

This research focuses on another dimension of academic culture. The written contracts that make up the organization of educational contents and practices. Through the interpretative analysis of Study Plans and Programs of careers that train professionals linked to the educational field, the conclusion is reached that they are more than administrative documents that make up the institutional archive. They can be considered psycho-pedagogical instruments that organiza and condition, to a great extent, the interpretation and construction of meanings of the textual corpus proposed in higher education.

Keywords: Written culture. Reading. Knowledge. University

CULTURA ESCRITA E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS: PLANOS DE ESTUDO E PROGRAMAS COMO ORDENADORES SEMÂNTICOS NA CULTURA ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Resumo

Este estudo aborda a cultura acadêmica em uma de suas dimensões, ou seja, os contratos escritos que são fundamentais para a organização de conteúdos e práticas educacionais. Através de uma análise interpretativa de Planos de Estudo e Programas de cursos voltados para a formação de profissionais ligados ao campo educativo, conclui-se que esses documentos vão além de meros registros administrativos que compõem o acervo institucional. Eles podem ser considerados instrumentos psicopedagógicos que organizam e condicionam, em grande medida, as formas de leitura, interpretação e construção de significados no contexto do ensino superior.

Palavras-chave: cultura escrita, Leitura, Conhecimento, Universidade

Introducción: antecedentes de la presente investigación y problemática

Numerosos estudios e investigaciones se vienen desarrollando en las últimas décadas en torno a la problemática de la denominada alfabetización académica, superior o universitaria. Si consideramos las producciones, es posible apreciar que últimamente, las mismas se han incrementado en forma considerable, poniendo en reflexión las estructuras curriculares, los perfiles profesionales y las estrategias de enseñanza. Entre las más destacadas en el contexto latinoamericano se pueden citar las de Carlino (2005), Marin (2006) y Solé (2004). Estas investigaciones y reflexiones toman en consideración las diferentes perspectivas en el acceso de los materiales bibliográficos, las estrategias de estudio y las problemáticas que se suscitan en la llamada “alfabetización académica” en educación superior.

En investigaciones anteriores (Temporetti & Corvalán, 2016; Temporetti et al., 2012) se pudo comprobar que los procedimientos de lectura-interpretación puestos en juego por los y las estudiantes en este tipo de instituciones educativas, así como también los tipos de comprensión que se logran, no solo dependen de sus creencias, capacidades y habilidades cognitivas y motivacionales individuales, sino que aparecen estrechamente relacionados a sus trayectorias educativas y a las propuestas pedagógicas y didácticas institucionales. Esto quiere decir que la mayor parte de las anticipaciones sobre el significado de los textos y el procedimiento lector que hacían

quienes leían están estrechamente relacionados con las experiencias educativas que expresan una cultura académica compleja, histórica y dinámica.

Podemos considerar que el aprendizaje, al estar siempre situado se produce en un contexto cultural, social e institucional, que es constitutivo y no un mero escenario que lo enmarca. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre ese contexto en sus diferentes dimensiones. Consideramos la cuestión de la lectura como prioridad, ya que es esta práctica la principal vía de acceso al conocimiento en nuestras instituciones académicas. Las investigaciones que se ocupan del tema, en su gran mayoría analizan al fenómeno escindiendo los elementos de una cultura institucional, y producen análisis que segmentan los componentes del análisis, en forma abstracta, sin abordarla en su complejidad, y sobre todo, la abordan en forma descontextualizada no situada, sin considerar que el contexto atraviesa y condiciona al acto de lectura desde diferentes aristas.

Sin embargo, en investigaciones llevadas a cabo en los últimos años (Carlino, 2013), hay indicios de que se comienza a considerar que el acto de leer, específicamente en educación superior, implica una realidad situada, un ámbito, un contexto y circunstancias particulares; es decir, que lo abordan en toda su complejidad.

Suponemos que la responsabilidad de leer como la universidad requiere, no solo recae en los estudiantes sino también en profesores, quienes deben guiarlos e integrarlos a la nueva comunidad lectora y también en las personas

que forman parte de la gestión institucional. La universidad, como institución, es la que debe propiciar y generar propuestas de programas para mejorar el desempeño docente y estudiantil, para incidir en el desarrollo académico, en el modelo curricular y en el ambiente institucional, para una formación integral y complementaria.

Se podría generalizar afirmando que los conocimientos adquiridos, así como las disposiciones afectivas hacia las diversas teorías experimentadas en el proceso educativo, condicionaron la interpretación y comprensión de los textos de manera significativa y orientan las hipótesis sobre el significado.

En continuidad con dichas indagaciones y reflexiones, en esta investigación se propone como objetivo principal comprender las características y dinámicas particulares de la cultura escrita en instituciones universitarias seleccionadas, ponderando las relaciones entre documentos institucionales esenciales de dicha cultura institucional y los procesos de lectura y comprensión de textos académicos que promueven. En esta instancia, la reflexión se focaliza sobre documentos institucionales (planes y programas) que expresan un formato curricular integrando concepciones pedagógicas y epistemológicas, implícitas y explícitas.

Cuerpo del texto

La perspectiva teórica metodológica

Uno de los argumentos de los cuales partimos afirma que los procesos humanos,

las funciones psicológicas superiores, son funciones mediadas (Vigotski, 1934; Bruner, 1996). Para esto una metodología no estándar nos habilita a comprender la problemática planteada.

La perspectiva teórica metodológica que vertebra, fundamenta y orienta las decisiones fundamentales a tomar en la presente investigación se nutre, de manera puntual, en un enfoque psicopedagógico o, si se prefiere, en una psicología pedagógica constructivista, histórica cultural (Vigotski, 1934; Bruner, 1996). Desde este posicionamiento conformamos el problema, construimos el objeto de estudio, adecuamos los métodos para la probanza empírica de nuestras hipótesis de trabajo y abordamos el análisis, las interpretaciones y la formulación de conclusiones.

En esta indagación hemos puesto el foco en describir e interpretar lo común compartido objetivado en la cultura letrada institucional y materializado en documentos institucionales que organizan un diseño curricular. Para esto, desde un posicionamiento hermenéutico, hemos articulado las interpretaciones desde los planes de estudio de carreras vinculadas a la educación en tensión con programas específicos. Se han construido categorías que permitieron comprender supuestos ontológicos y gnoseológicos (tipo de currículo, estructura del plan, formatos pedagógicos, tipos de contenidos, etc.).

Nos interesa observar y estudiar ciertos textos académicos -en particular planes de estudio y programas- y la propia psicología inherente a los mismos. Estos textos y sus circunstancias de creación y utilización son considerados como

obras pedagógicas. Nos ocupamos, por lo tanto, de la psicología de un objeto psicopedagógico o, dicho de otro modo, de un instrumento psicotecnológico utilizado para enseñar, para transmitir y para aprender, apropiarse y/o construir conocimientos, significados o sentidos. Desde la perspectiva teórica adoptada, una de las hipótesis de trabajo que se sostiene es que estas obras psicopedagógicas, planes de estudio y programas con diversos formatos, son instrumentos que intervienen, en algún sentido, en la organización de las funciones psicológicas del estudiantado. En el caso que nos ocupa, en los procesos de interpretación y comprensión de textos académicos.

Estudiar las entidades culturales en cuanto instrumentos psicopedagógicos nos empuja a conocimientos contruidos en los campos disciplinarios de la psicología, pedagogía, lingüística, antropología e historia, como más relevantes. Y dentro de esos campos aquellos conocimientos que emergen desde perspectivas metodológicas que sustentan una investigación objetiva, materialista dialéctica o constructivista.

Planes de estudio y programas de carreras universitarias: unidades de información y análisis

Tal como hemos señalado anteriormente, el complejo mediacional -corpus psicopedagógico- de la propuesta académica institucional aparece objetivado, en planes de estudio y programas. Esas entidades culturales (textos), con sus particularidades e idiosincrasias, en tanto objetos complejos multidimensionales, son un conjunto de enunciados que refieren a formatos para

leer y estudiar y a prácticas asociadas. Dan cuenta del pensamiento de los autores y constituyen su materialización y objetivación. Tienen un estatuto semiótico, son signos de entidades que constituyen referentes. Esos “signos-ideas” no son individuales sino producto de discursos producidos en el marco de interacciones sociales y por lo tanto presentan siempre un carácter dialógico, se inscriben en un horizonte social y se dirigen a un auditorio social: “...toda palabra comprende dos fases. Está determinada tanto por el hecho de que procede de alguien como por el hecho de que está dirigida hacia alguien. Constituye justamente el producto de una interacción del locutor y del auditor” (Voloshinov, 1930).

Además, en circunstancias históricas, que no dejan de ser sociopolíticas, condicionan, modelan y conforman el desarrollo de los modos no solo de pensar-argumentar-comprender sino también de sentir-animarse y de proceder. Dicho de otro modo, la cultura institucional letrada organiza a nivel macro las referencias compartidas que facilitan las figuras retóricas, los procesos de conocimiento y de reflexión crítica esenciales en las disciplinas humanísticas y en las ciencias. ¿Cómo está organizado ese universo simbólico académico? ¿Cuál es el lugar asignado a los estudiantes en la propuesta simbólica (o semiótica)? ¿Cuáles son las reglas de participación de los docentes?

El trabajo con los textos (documentos) se sostiene en un método inductivo. Pero la inducción sobre el estudio y análisis de lo específicamente individual se realiza sobre la base de un principio general.

Es decir, el análisis de cada uno de los planes de estudios y programas seleccionados, constituyen un medio para llegar a mecanismos de las formas de una trama macrosimbólica que sostienen e inspiran los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El estudio contribuye a desentrañar criterios y procedimientos de selección, organización y secuenciación de contenidos y procedimientos para el logro de los objetivos propuestos en la formación académica en cada una de las carreras objeto de indagación.

Pautas para el análisis de planes de estudios

Recordemos que la presente investigación pretende indagar y construir conocimientos acerca de los componentes y procedimientos institucionales que organizan, ponen en funcionamiento y habilitan los procesos de lectura o interpretación de textos escritos considerados relevantes en la formación de profesionales para diversos tipos de intervención en el campo de la educación (cientistas de la educación, psicólogas-psicólogos y psicopedagogas-psicopedagogos).

Se seleccionaron los planes de estudios de tres carreras universitarias que se dictan en la ciudad de Rosario (Santa Fe): Licenciatura en Ciencias de la Educación UNR, Psicología UNR y Licenciatura en Psicopedagogía UGR.

El criterio que se tuvo en cuenta para la selección de las carreras fue la relación que, en cada una ellas y en distintos aspectos y momentos, se establece entre conocimientos provenientes de los campos disciplinarios de la psicología,

pedagogía y psicopedagogía. Asimismo, los programas seleccionados para el análisis son aquellos relacionados con espacios curriculares o asignaturas cuyos contenidos tienen que ver con la enseñanza y adquisición de conocimientos psicológicos y/o psicopedagógicos.

Se realiza el estudio y análisis de los siguientes documentos:

- a) Planes de estudio o diseños curriculares vigentes al momento de la investigación.
- b) Otros documentos o información de políticas institucionales que estén relacionados con la organización curricular y que pueden dar cuenta de lineamientos sobre la cultura escrita de la institución. En este caso pueden ser documentos anexos relacionados con modificaciones al plan de estudios. También información que aparece en las páginas web de cada institución y que dan cuenta de programas u otros servicios que se relacionan con el plan de estudios (ejemplo: tutorías, cursos o actividades de ingreso, etc.).

Al trabajar con información documental tenemos en cuenta la diferencia entre lo que se denomina el currículo prescripto y el currículo en acción. En la investigación, y particularmente en este componente del análisis, se considera el currículo prescripto objetivado en un texto que tiene calidad de documento institucional. Es importante indicar las resoluciones y fechas de aprobación institucional de todos los documentos consultados.

La búsqueda de conocimientos sobre los fundamentos, finalidades, estructura y organización de los planes de estudios está orientada por una conjetura principal: consideramos que el plan de estudio de una carrera constituye un primer nivel de organización institucional que, en cierta medida y en diferentes modalidades, con un mayor o menor grado de explicitación, condicionarán los procesos de lectura (interpretación) y escritura en las propuestas de enseñanza y de adquisición de los conocimientos. En cada plan, acorde a las finalidades y objetivos que se persiguen en la formación, subyacen conjeturas básicas que actuarían como conjeturas que orientan la selección y jerarquización de los textos que se proponen, así como la lectura.

Algunos de los componentes para tener en cuenta en esta dimensión de análisis:

1. La estructura curricular es (Wigdorovitz, 2016):
 - a) Por asignaturas.
 - b) Por disciplinas.
 - c) Por grupos de asignaturas.
 - d) Por ciclos.
 - e) Por columnas.
 - » Está explicitada con claridad en el documento.
 - » Está justificada, fundamentada.
 - » Plantea etapas sucesivas de formación. Como las

nombra: Básica, General, Complementaria, Superior, Profesional, Especialización, etc.

- » Tiene un enfoque disciplinario, multidisciplinario, interdisciplinario. Está explicitado y justificado el enfoque.
2. Considerar los objetivos de la carrera y el perfil profesional propuesto. Analizar el grado de coherencia con la estructura curricular y los contenidos propuestos en el plan.
 3. En el análisis del plan de estudios, un componente importante a considerar es cómo se piensa el conocimiento en cuestión, su organización, transmisión y construcción. En este sentido:
 - » ¿Predomina una perspectiva analítica, segmentada, secuencial, graduada y acumulativa? o, por el contrario, ¿se da lugar a perspectivas globalizantes, integradoras, problematizadoras? ¿O se reconoce una mezcla donde conviven ambas perspectivas? ¿Cómo se evidencian en la organización curricular estas lógicas del conocimiento?
 - » La estructura del plan de estudio se puede inferir a:
 - a) Un modelo tradicional de transmisión del conocimiento y de la formación donde predomina un enfoque más directivo y expositivo por parte de los docentes que sugiere una actitud más

- receptiva y de repetición por parte del estudiantado.
- b) Un modelo alternativo que propone espacios curriculares con la intención de promover o habilitar una mayor participación del estudiantado, ya sea con un enfoque de problematización, de mayor producción grupal y más abierto en la conducción por parte de los docentes.
 - c) Una mezcla de modelos que conviven. Es importante precisar cómo queda reflejado en el plan.
4. Analizar los nombres propuestos en la organización de contenidos (núcleos, áreas, asignaturas, otras)
 - » Prescribe “contenidos mínimos”. Queda explicitado qué se entiende por “contenidos mínimos”.
 - » El nombre propuesto identifica la naturaleza de los contenidos.
 - » Los contenidos siguen algún orden en su formulación.
 5. La formación teórica y la formación práctica. Cómo aparece indicada en el plan. Es esperable que en todos los planes de estudios se expliciten las dos grandes vías para la formación, acceso a la información y construcción de los conocimientos:
 - (a) Formación Teórica. Relacionada con la relación conocimiento y el lenguaje, el discurso, lo lingüístico o la textualidad. Las teorías, la conceptualización indicada en el plan como formación teórica o teórico-práctica;
 - (b) Formación Práctica. Relacionada con los conocimientos que están fuertemente condicionados con la experiencia vivencias y la realización efectiva de actividades, tareas y proyectos de diversa índole que devienen en productos tangibles.
 6. La carga horaria asignada. Interesa conocer cómo aparecen indicadas y diferenciadas en el plan de estudios. Si se indica carga horaria asignada a cada una de ellas, el porcentaje y la distribución en los distintos momentos de la formación. De ser posible diferenciar asignaturas o espacios con mayor o menor densidad textual y carga teórica. Los nombres de las asignaturas y los contenidos mínimos son indicadores para tener en cuenta en esta diferenciación.
 7. Si se toma como referencia la asignatura (puede valer para otro formato), es importante indicar:

Si se explicita qué se entiende por asignatura o que se puede inferir por tal con algunos indicadores presentes en el documento. En cada asignatura (o espacio curricular) establecer:

 - » Si es obligatoria, optativa o electiva.
 - » Si es teórica, teórica-práctica, práctica.
 - » Carga horaria asignada diferenciando lo teórico de lo práctico.

- » La secuencia temporal dentro del calendario académico: cuatrimestral, anual u otra indicación. Ejemplo: leer supone tiempo ¿En qué tiempo se prevé leer lo que se propone? Luego esto aparecerá indicado con mayor precisión en los Programas.
 - » Régimen de correlatividades. Permite mostrar un recorrido académico bajo el supuesto semántico–comprensivo–significativo. Qué características tiene, cómo se enlazan entre sí las asignaturas en ese recorrido.
8. Los currículos universitarios oscilan entre una mayor o menor estandarización y flexibilización. Si es posible, diferenciar si se adecua a pautas de estandarización o si por el contrario presenta pautas de flexibilización. En este último caso el plan de estudios habilita a una construcción dinámica y singular del currículo concreto o el que se produce en la acción.
 9. Apreciar si el currículo o plan de estudios de la carrera permite la formación de profesionales e investigadores capaces de abordar la problemática central de la profesión desde distintos enfoques teóricos y prácticos; de interrogarse sobre el valor científico y social de sus conocimientos, de proponer prácticas frente a situaciones diversas y ámbitos emergentes, dispuestos a considerar su profesión como una tarea de formación y actualización permanente y rigurosos en el cumplimiento de los principios y normas de la ética profesional.

Pautas para el análisis de programas / asignaturas

Los programas, al igual que los planes de estudios, son documentos, productos textuales, elaborados por procedimientos singulares, en las culturas institucionales de las cuales emergen y a las cuales representan. Se los considera formando parte de los discursos institucionales. Por lo tanto, en estos encontramos un componente y/o estrato de significación que guardan un vínculo estrecho con el plan de estudio. Los programas aportan elementos para estudiar, en una buena medida, la matriz cultural institucional académica que orientará y condicionará un primer nivel de construcción de sentido de los agentes institucionales, principalmente, docentes–investigadores y estudiantes. Creo que el programa se diferencia de lo que algunos autores (Steiman, 2008) denominan proyecto de cátedra¹.

Al trabajar con los programas tenemos en cuenta, al igual que lo realizado con los planes de estudio, la diferencia entre el documento o programa prescrito y el programa en acción. El programa prescrito está objetivado en un texto que tiene calidad de documento institucional. Con la expresión “programa en acción”, se indica el desarrollo de las actividades de enseñanza, de apropiación y producción de conocimientos, a través de actividades diversas y pertinentes a los contenidos que se abordan, situadas

1 “...un proyecto de cátedra no se confecciona antes de haber conocido a ese grupo. Quiero decir que un proyecto de cátedra se “entrega” después de haber tenido un par de clases” (Steiman, 2008, p. 59).

en contextos concretos y factibles de precisión.

En la investigación se considera el programa prescrito analizándolo como una producción escrita cuya función, estructura o modo de redacción están determinadas por las autoridades institucionales de conducción, gestión y docencia. Como documento escrito tiene un valor legal dentro de la administración universitaria (contrato administrativo-académico) utilizado para evaluar, acreditar y certificar. Asimismo, tiene un valor pedagógico en tanto indica, pone señas (enseña), guía, orienta el estudio sobre el tema, el proceso de apropiación de conocimientos o de los aprendizajes inherentes. En su escritura pueden aparecer entremezcladas las “voces” institucionales (normativas de elaboración sobre acuerdos formales) y las “voces” de los docentes quienes al confeccionarlos dejarían sus marcas particulares. El programa puede ser visualizado como una “polifonía de voces” (Bajtín)².

El nombre de la asignatura, los fundamentos, los contenidos, la bibliografía y otros componentes que se detallan a continuación posibilitan, en buena medida, anticipar los significados que se quieren destacar o poner de relieve bajo el paraguas semántico del nombre de esta. Hace posible reconocer coherencias e incoherencias en la construcción del programa y de la predominancia o

coordinación del sentido administrativo y pedagógico del mismo.

La institución suele adoptar un formato estándar para la presentación de los programas (voz institucional con distinto grado de responsabilidad e injerencia: Decanato / CS / Ministerio-CONEAU) con mayor o menor injerencia en la organización de este. No obstante, la forma como está redactado, la intención comunicativa que se infiere del mismo: ¿Qué se quiere conseguir con el programa? ¿Quiénes son los interlocutores imaginados? ¿Para quién está escrito? Se supone que lo escrito en el programa está modelado por la intención docente y que se supone influyen en la interpretación de los destinatarios (quienes estudian y buscan aprender)³. Según la teoría de los actos de habla, propuesta por John Austin (Austin, 1962) y desarrollada también por John Searle, la comunicación humana tiene como objetivo fundamental el conseguir determinados fines por medio del uso de la lengua, de tal modo que la actuación lingüística se compone de una serie de actos encaminados a la consecución de esos fines.

En la investigación se seleccionaron 2 programas por cada una de las carreras, en total 8 programas. Los criterios utilizados para la selección:

- » Asignatura con densidad teórica con predominio de descripción, exposición, argumentación y narración⁴.

2 En el sentido que le da Bajtín, la polifonía consiste en una característica de los textos (programas) que presentan una pluralidad de voces que se corresponden con múltiples conciencias independientes no reducibles entre sí. Los profesores, los autores que referencian y las normas instituidas, por ejemplo.

3 En Investigación anterior se pudo apreciar, en las entrevistas con estudiantes, la importancia y la influencia de la voz de los docentes señalada en las clases que dicta y en la bibliografía que propone como lecturas en el programa.

4 Descripción: se muestra cómo es un “objeto”,

- » Formato pedagógico de asignatura. Predominio de materia, seminario, módulo.
- » Años de experiencia académica alternos: 1°, 3° y 5°-6°.

Componentes de relevancia en esta dimensión de análisis

1. ¿Nombre de la asignatura. La denominación de la asignatura es importante en el análisis interpretativo. Los nombres remiten a una significación, indican aspectos relevantes de los contenidos. Los nombres adquieren una primera significación en el ámbito del lenguaje académico científico ¿Por qué esos nombres y no otros? ¿Qué sugieren dichos nombres al lector / investigador con experticia en la temática? ¿Hay significaciones diversas de dichos nombres en la historia de la disciplina y/o formación profesional? La suposición es que los nombres establecen un paraguas semántico; una primera aproximación a los significados o entendimiento sobre el asunto al que refieren. El universo de significación se sitúa en la cultura académica científica y del campo disciplinario o profesional situado en nuestro país y formando parte de una tradición académica. En algunos casos los nombres elegidos se relacionan con espíritus

epocales y suelen reflejar intereses y conflictos ideológicos, políticos y académicos. Los nombres de las asignaturas están establecidos en el plan de estudios y, por lo tanto, no pueden ser modificados por los docentes. No obstante, a ello se le atribuyen diferentes significaciones y bajo el mismo nombre aparecerán contenidos semejantes, con mayor o mejor aproximación a un significado que se impone en una cultura académica.

2. Ubicación en el plan de estudios. Describir la ubicación de la asignatura en el plan de estudios en relación con el tiempo estimado de cursada, el ciclo en que se encuentra (Básico, Común, Profesional, u otros) y/o el área o espacio disciplinar o interdisciplinar al que pertenece, si es que existiera algún agrupamiento con esta clasificación. Una interrogante que en la indagación podría ser: ¿Cómo se sitúa la asignatura en la trama de asignatura del plan o la malla curricular? Conexiones semánticas-correlacional con otras asignaturas.
3. Fundamentos. Considerar qué es lo que aparece fundamentado. Se entiende por fundamentos: principios, razones o motivos en los que se apoya el programa, lo entran. El recorte disciplinario: ¿Se fundamentan los contenidos seleccionados (disciplinarios, científicos)? ¿Por qué esos contenidos y no otros? Posición en relación con la disciplina o campo de conocimiento: ¿Se evidencia un enfoque teórico predominante en relación con otros

evento o acontecimiento en una secuencia textual incluida por lo general en una exposición o narración. Exposición: se transmite información sobre algún aspecto del asunto que trata. Argumentación: presenta un saber razonado para influir en el pensamiento de quienes escuchan o leen. Narración: contar.

posibles? ¿Se evidencia una toma de posición por un enfoque particular? ¿Se propone una exposición desde diversas perspectivas? ¿Se enuncian distintas perspectivas y se destaca un enfoque teórico metodológico como posición de la cátedra? La posición en relación con los procesos de enseñar y aprender ¿Se fundamenta la concepción sobre el conocimiento su transmisión y adquisición, apropiación, construcción? ¿Cómo se enseñan los contenidos? ¿Cómo vamos a intervenir como docentes para lograr que el estudiantado acceda al conocimiento? ¿Cómo se aprende o se adquiere el conocimiento sobre los contenidos propuestos? ¿Qué tendrían que hacer quienes estudian para aprender para construir conocimientos sobre los temas o cuestiones que se proponen (concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento)? Esos fundamentos: ¿Reflejan una concepción con la cual la cátedra se identifica o una transcripción de enunciados y argumentos convencionales? Analizar la relación entre los fundamentos del programa con los fundamentos del plan de estudios.

4. Objetivos. Analizar la modalidad adoptada para la formulación de los objetivos. Ejemplo. Objetivos operativos u operacionales promovidos por el conductismo metodológico "... el modelo didáctico tecnológico (más conocido en la docencia como modelo conductista" (Steiman, 2008, p. 35) o expectativas finales de logro, la taxonomía: conceptuales, procedimentales y actitudinales (Coll, 1987).

Analizar objetivos formulados con la interpretación y comprensión de teorías, conceptos y argumentos.

5. Contenidos. Teniendo en cuenta que una de las conjeturas principales de la investigación se ocupa de las condiciones estructurales de la interpretación de los textos argumentativos, resulta importante analizar y establecer inferencias considerando la selección de los contenidos que se presentan en el programa, su organización y secuenciación.
 - » La selección. Analizar: (a) La relación de contenidos del programa–contenidos mínimos o básicos del plan de estudios, si los hubiese. (b) La relación de contenidos con otras asignaturas que aparecen en el plan de estudios (correlativas). (c) La relación con otras asignaturas pertenecientes al mismo campo disciplinario pero que no aparecen correlacionadas en el plan. (d) La estructura lógica-conceptual, si los contenidos seleccionados dan cuenta de la estructura o núcleo central del conocimiento a transmitir. (e) El sentido pragmático profesional-social; la relación de los contenidos con la realidad profesional y con el momento histórico: ¿la selección propuesta provee de herramientas para interpretar y comprender situaciones concretas actuales relacionadas con el campo profesional?
 - » La organización. ¿Cómo se agrupan? ¿Cómo se organiza la presentación en el programa? El

concepto de unidades didácticas: “...consiste en una agrupación coherente e interrelacionada de contenidos en torno a una idea-eje” (Steiman, 2008). Puede considerarse como una unidad temática (de significado-sentido) entendida como la agrupación de los contenidos de la asignatura siguiendo un orden de estructuración. ¿La organización considera un enfoque disciplinario, multidisciplinario, y/o interdisciplinario? Si se considera lo disciplinario, ¿cuáles son los criterios inherentes a la disciplina que se tienen en cuenta? Observar la relación con el título de la disciplina.

Consideramos importante analizar la relación parte-todo en la organización de los contenidos que se presentan en el programa: (a) Si se brinda al estudiantado alguna idea de la estructura generativa de la materia, tema o asunto en cuestión. La materia, tema, asunto, puede ser una tarea práctica o una teoría; o, (b) Si en la organización de los contenidos se hace énfasis en una exposición -más o menos exhaustiva- de conceptos, categorías y enunciados que se consideran básicos con desconocimiento o referencia a posteriori de la estructura generativa.

- » Secuenciación. Se considera la secuenciación de contenidos propuesta en el programa. Entendida como serie de acontecimientos que guardan algún tipo de relación entre sí. ¿Qué es lo que se enseña primero del asunto o tema? Se supone que en la propuesta de secuenciación de la enseñanza subyace una

concepción de cómo se apprehenden los contenidos -conocimientos- propuestos. Implica una concepción acerca de cómo se conoce o cómo se aprende el contenido propuesto. Esto puede estar explícito o implícito -se infiere-. Así, la asignatura con su nombre identifica el todo, que se aborda para su enseñanza, estudio o aprendizaje en unidades temáticas distribuidas en una temporalidad. Dicha distribución sigue un orden que en sus variaciones extremas va de las partes al todo o del todo a las partes en continua tensión. El tema como totalidad y en sus partes es enseñado y estudiado en una temporalidad prevista.

En la historia de la educación formal, al menos en la cultura occidental, es posible reconocer dos grandes tradiciones, con sus diversas variantes o variaciones, en cuanto a cómo se debe proceder para conocer los fenómenos naturales y los humanos. Se corresponden con sendas perspectivas epistemológicas, ontológicas, metodológicas y sus correlatos científicos y pedagógicos y que hemos identificado con las metáforas de una escalera ascendente y de una espiral recurrente (Temporetti, 2014). En el núcleo de significado del enfoque tradicional, clásico, lo que se suele identificar como “matriz escolar” fundacional, las tareas, procesos, mecanismos y tecnologías del enseñar, educar, formar, aprender y conocer, se

construyeron sobre los argumentos y saberes filosóficos, científicos y pedagógicos de la llamada ilustración racional y empirista. En esta orientación la secuenciación para enseñar y para aprender está marcada por el siguiente criterio general: la adquisición de conocimiento, y por añadidura su enseñanza, va de lo simple a lo complejo, de la parte al todo, de lo concreto a lo abstracto y de lo próximo a lo lejano. Y este proceso sigue una secuencia graduada, paso a paso, acumulativa. Esta orientación, que se transformó en uno de los mandamientos fundamentales de la educación formal, fue observada, criticada y confrontada por numerosos pensadores y pedagogos europeos y americanos desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad.

Bruner (1959, 1996) propuso que la planificación, organización y secuenciación del plan de estudios, programa o planificación curricular debería inspirarse en una teoría del conocimiento que concibe al mismo como un movimiento espiralado o en espiral, una espiral recurrente. Afirmó que el programa o currículo, debía facilitar a los y las estudiantes la revisión continua de los conceptos, ideas, representaciones, conjeturas y / o argumentos básicos que se decidan enseñar. De este modo se incrementan los vínculos y conexiones que permiten avanzar en la comprensión de los

objetos de conocimiento. Un plan de estudios en espiral vincula conocimientos y saberes de forma creciente posibilitando las síntesis comprensivas a través de revisiones, resignificaciones y reconstrucciones a través del tiempo. Se parte de la conjetura según la cual al enseñar y estudiar una materia se empieza por una explicación y comprensión intuitiva y luego se vuelve a una explicación y comprensión más formal y mejor estructurada. Quienes estudian o aprenden de este modo logran un adecuado dominio del tema o la materia en todo su poder generativo, con tantos reciclajes como sean necesarios. Este es el sentido de la famosa expresión que Bruner formuló hacia 1960 y que provocó tanta discusión: “Cualquier materia se puede enseñar a cualquier edad de alguna manera honesta”. La proposición descansa sobre una verdad aún más profunda de que cualquier dominio de conocimiento se puede construir a niveles variados de abstracción o complejidad.

6. Carga horaria. Crédito académico. La temporalidad se suele medir en horas, denominadas horas cátedra u horas lectivas ¿Cuánto mide una hora cátedra? La hora tradicional fue de 40 minutos. En la universidad la hora cátedra se considera de 60 minutos. Por otro lado, la carga horaria se diferencia entre anual, cuatrimestral y semanal. En relación con esta “unidad de medida” se sitúa el denominado “crédito académico”.

En nuestro país el cálculo está basado en el número de horas de clases desarrolladas por quien ejerce la docencia, de tal forma que 1 crédito académico equivale a 10 horas clases. Se pone el foco de la medición (valoración) en la enseñanza o transmisión docente con independencia de la comprensión o apropiación del conocimiento que realicen los estudiantes (aprendizaje). Los tiempos que los estudiantes dedicaban a leer, comprender, etc., quedaban fuera de la cuantificación / medición. En este modelo los tiempos necesarios para el estudio los regula cada estudiante en función de una diversidad de variables que tiene que recomponer. Hay numerosas actividades docentes tales como tutorías u otros acompañamientos que no suelen estar contemplados ni en el plan de estudios ni en los programas y forman parte de la cultura académica institucional.

En la reforma europea de la educación superior el sistema de créditos, conocido como ECTS (European Credits Transfer System) oscila entre 25 / 30 horas. Es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo de quienes estudian para cumplir los objetivos del programa de estudios. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo a realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las asignaturas. Esto condujo a la imposición, desde la Comunidad

Europea, de las concepciones filosóficas, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas, etc., sobre las cuales se debían reformular, de ahí en más, los planes de estudios y los programas o proyectos docentes. Se instaló un nuevo paradigma en la formación superior centrado en el aprendizaje del o la estudiante y relegando a un segundo plano la enseñanza, la clase en general y en particular la tradicional clase magistral universitaria. Incluso se comenzó a sustituir la voz enseñar por facilitar, guiar, motivar, orientar... Ese movimiento semántico de docente a facilitador. Señalo esto para ejemplificar cómo una discusión sobre el haber o crédito académico comporta una discusión sobre el modelo educativo, que, partiendo de determinados supuestos y principios, orientan las programaciones y metodologías del enseñar y del aprender y conduce a ordenar, regular y/o revisar la tarea docente y los significados sobre el educar. Surge una interesante discusión entre estos dos modelos, sus variaciones y adecuaciones locales, situados en un contexto histórico cultural factible de ser estudiado objetivamente.

7. Formato pedagógico. Identificar la orientación pedagógica -formato- que se propone para el espacio curricular y si aparecen indicadores sobre la concepción de aprendizaje -enseñanza y aprendizaje- relacionada con la propuesta de formato elegida. Los formatos pedagógicos o espacios curriculares son varios y diversos. Su selección y utilización suele estar estrechamente

relacionada con las intenciones educativas. Los utilizados con mayor frecuencia son: materia-clase expositiva; seminario, taller, laboratorio, trabajo de campo, módulo, proyecto, etc. Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación es importante analizar los formatos teniendo en cuenta la mayor o menor participación de los estudiantes en el proceso de adquisición y construcción de conocimientos relacionados con la producción textual y la comprensión de teorías y conceptos.

8. Diferenciación entre teórico y práctico. Es esperable que en los programas se expliciten, en mayor o menor medida, las dos grandes vías por las cuales suele transitar la formación, el acceso a la información y construcción de los conocimientos: (a) Lo lingüístico o la textualidad. Por lo general indicado en el plan como formación teórica y, en algunas circunstancias, como teórico-práctica. (b) La experiencia de realización-resolución de tareas, problemas, proyectos de diversa índole, por lo general, indicada en el plan como formación práctica. Si tenemos en cuenta la distinción realizada por la CONEAU, utilizada en los procesos de acreditación de carreras de grado y posgrado, en la formación práctica se diferencia entre: (a) prácticas que devienen en la producción de productos tangibles de diversa naturaleza y que están incluidas o forman parte de los contenidos-actividades de las asignaturas, y (b) prácticas profesionales supervisadas (PPS) que por lo general conforman un espacio

curricular (asignatura) diferenciado en el plan. Las actividades de lectura -interpretación- comprensión de textos se las considera teórico-prácticas. Interesa conocer si en los programas analizados: (a) Aparece indicada la diferencia teórica y/o práctico y si se indica asimismo la carga horaria asignada a cada una de ellas. (b) Si estas indicaciones se corresponden con lo prescripto en el plan de estudio.

9. Bibliografía. Describir y analizar la escritura de la Bibliografía. Tipo de Textos indicados: Libros. Capítulos de libros. Libros de autor único. Libro de compilador (es). Artículos científicos y/o académicos (publicación en revistas, anuarios, etc.). Artículos de Cátedra, Documentos de cátedra, Materiales multimediales, etc.

¿Cómo se escribe la bibliografía? Sigue algún tipo de normativa. ¿Cómo aparece en el Programa? Orden que se evidencia. Al finalizar el programa, por unidades temáticas, etc., diferencia, por ejemplo: principal, básica, obligatoria y secundaria o complementaria, optativa o no aparece ninguna diferenciación. Aparecen indicaciones en cuanto al uso de la bibliografía. Indicaciones sobre digitalización de la bibliografía o algún componente de esta. Considerar lenguaje inclusivo (cuestión epocal o problemática emergente).

10. Metodología. Conocer las actividades de enseñanza y de aprendizajes que se proyecta realizar. La metodología

está relacionada con el o los formatos pedagógicos elegidos. Identificar -inferir- las actividades y tiempos relacionados con la lectura. Identificar -inferir- tiempos para “estudiar” considerando las evaluaciones previstas tanto para regularizar, promocionar o acceder a “examen” de la “materia” o espacio curricular. Por ejemplo, si se establecen plazos para: entrega de trabajos, evaluaciones “parciales”.

11. Evaluación. Conocer la propuesta de evaluación del espacio curricular⁵ ¿Cómo se evalúa? ¿De qué manera, quienes evalúan, emiten los juicios de valor? Si se explicitan los criterios a tener en cuenta para decidir la aprobación. Focalizar en el proceso de evaluación relacionado con la lectura de textos académicos científicos. Analizar las relaciones posibles entre la forma de evaluar y la interpretación-comprensión de textos. Evaluación sobre la estructura de una teoría, sobre sistemas conceptuales a los que se les atribuye mayor o menor grado de univocidad. ¿Cómo se los evalúa? ¿Qué actividades se realizan para contrastar la comprensión de los estudiantes con las interpretaciones de los docentes mediados por

5 Observación importante. Considero importante explicitar, para reducir el margen de ambigüedad, los conceptos de evaluar, calificar, acreditar y certificar. Evaluar: Emitir juicios de valor en relación con contenidos precisos consensuados y legitimados en el programa. Calificar: Ubicar en una escala convencional numérica (1-10), conceptual (insuficiente, aprobado, bueno, muy bueno, distinguido, sobresaliente) o ambas. Acreditar: Reconocimiento institucional de logros, adquisiciones o aprendizajes de los estudiantes. Certificar: Se hace constar por escrito la calificación, medida o cualidad de la evaluación que justifica o prueba la acreditación.

los textos de referencia? ¿Cómo emiten los juicios evaluativos los docentes? ¿Cuáles son las técnicas o procedimientos que utilizan? Las respuestas a este tipo de pregunta, ¿se pueden inferir de lo escrito en el programa? Reflexionar sobre el tratamiento que se le da a la evaluación en el programa debido a que es una de las situaciones-momentos donde la asimetría, las relaciones de poder muestran con mayor claridad los vínculos entre un modo de promover la adquisición de significados y el ejercicio de la autoridad docente.

Es posible aventurar una conjetura según la cual los modos de evaluar, en buena medida, están estrechamente relacionados con los de enseñar y las representaciones, creencias o concepciones, más o menos explícitas, sobre el aprendizaje o los procesos de adquisición de los conocimientos. Aunque está la afirmación, habría que revisar en el análisis del programa como un todo estructurado donde se aprecie la coherencia o no interna entre los diferentes componentes.

12. Equipo de Cátedra. Cantidad de profesores. Cargos y dedicación en relación con la cantidad estimada de estudiantes. Vínculos con actividades de formación docente y de investigación o con la producción de conocimientos como equipo-grupo. Ejemplo: Seminario de formación de cátedra; actividades de investigación y relación con contenidos y / o actividades docentes de la asignatura.

Es necesario recordar que el objeto de estudio de la investigación está

estrechamente relacionado con la lectura y comprensión de los textos académicos científicos; la lectura como vía de acceso al conocimiento. Por lo cual el foco del análisis debería estar puesto en la formación teórica reconsiderando la relación entre: fundamentos–finalidades y / u objetivos – bibliografía del Programa: ¿Aparecen indicadores explícitos en relación con la formación teórica? ¿Cómo está planteada la formación teórica? ¿Se enseñan teorías? ¿Cuáles? ¿Predomina la enseñanza de conceptos? Observar con preferencia las relaciones: conceptos–categorías y teoría–sistema teórico; teoría–sistema teórico y metodología.

Análisis de los programas. Bloques semánticos– interpretables (Segundo nivel de análisis)

A los efectos de sistematizar y acotar el análisis hermenéutico de los programas, en un segundo nivel de análisis, se establecieron relaciones entre los siguientes componentes:

I) Nombre de la asignatura | Fundamentación | Contenidos

En Fundamentación, diferenciar: (a) Objeto estudio, fundamentos epistemológicos. (b) Modelo enseñanza y apropiación de conocimientos, fundamentos pedagógicos y/o psicopedagógicos. (c) Profesión, fundamentos en relación con la formación profesional.

II) Bibliografía | Contenidos | Objetivos

En Bibliografía, focalizar el análisis teniendo en cuenta la relación con los contenidos – objetivos.

III) Formato pedagógico | Contenidos | Actividades de enseñanza y aprendizaje

IV) Carga horaria y crédito académico | Bibliografía | Relación docentes–estudiantes

CH y CA son los tiempos que se dedican a la enseñanza, aprendizaje y estudio hasta alcanzar las instancias de evaluación – calificación que estén previstas en el programa. Regularización. Promoción sin examen. Examen final.

Conclusiones preliminares

Programas de autor. La elaboración de los programas queda bajo la responsabilidad exclusiva de quienes han sido designados como docentes titulares. Hay apertura a una participación secundaria a integrantes de la cátedra.

- Los programas analizados responden a una concepción tradicional de la enseñanza de carácter expositivo–receptivo y acumulativo del conocimiento.
- Predominio del formato materia/clase tradicional, previendo en algunos casos dinámicas de trabajo en pequeños grupos.
- Los contenidos se presentan por lo general como un listado de temas–conceptos sin articulaciones precisas con los cuerpos teóricos.

- Se descuida la fundamentación. No se explicitan con claridad principios, razones en los que se apoya el programa. Ejemplo: fundamentos epistemológicos de la materia, del proceso de enseñanza y aprendizaje, criterios de selección de contenidos y relación entre asignatura y carrera.
- En todos los casos la cantidad de bibliografía propuesta excede los tiempos previstos para el cursado y la evaluación. No aparecen indicaciones en relación con la lectura.

Todo lo cual permite suponer que los programas no son elaborados como una herramienta en el proceso de enseñanza; no se considera que puedan adquirir el carácter de un contrato pedagógico razonado entre docentes y estudiantes.

Referencias

13. Bruner, J. (1996). *La educación puerta de la cultura*. Visor.
14. Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
15. Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
16. Marin, M. (2006). *Alfabetización académica temprana. Lectura y vida*. Argentina.
17. Solé, I. (2004). Leer y escribir en la educación superior. Ponencia presentada. I Congreso Internacional "Educación lenguaje y Sociedad". Argentina.
18. Temporetti, F. y Corvalán, F. (2016). La utilización de los conocimientos científicos y lingüísticos en la interpretación de textos académicos. *Revista Aula Universitaria*, 18.
19. Temporetti, F., Madile, O., Corvalán, F. Nicolau, B., y Nicolau, M. (2012). La lectura y comprensión de textos científicos y académicos en la formación de estudiantes de psicopedagogía. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 9, 1-12.
20. Vigotski, L. (1934). *Pensamiento y Habla*. Editorial Colihue.
21. Voloshinov, V. (1930). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Godot.
22. Wigdorovitz, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios educativos*, 9, 59-87.