

FICHA DIDÁCTICA: DESARROLLO DE HABILIDADES DE COMUNICACIÓN ACADÉMICA PARA ESTUDIANTES EN SU PRIMER AÑO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.

RESUMEN

Las estrategias de lectura y escritura se utilizan fundamentalmente en el ámbito académico por su claro impacto en los procesos de aprendizaje. De ahí que, en la formación de profesores se hace necesario que el docente universitario desarrolle estrategias de lectura y escritura académica, como recurso esencial para la construcción de aprendizajes disciplinares, lo que forma parte de la alfabetización académica.

Bajo este antecedente, se da cuenta de una innovación, que se sitúa en una asignatura de primer año, que es común a todas las carreras de Pedagogía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, cuyo propósito es desarrollar en los estudiantes la capacidad de organizar la información que caracterizan los géneros discursivos propios de ámbitos especializados en el área de la Educación y la Pedagogía.

Las estrategias son intencionales, lo cual es un factor clave que coloca al estudiante en una perspectiva activa frente al proceso comunicativo.

Los aprendizajes evidenciados en el desarrollo de la experiencia enfatizan campos de integración académica, abriendo así una puerta para el desarrollo de competencias necesarias como el análisis, la resolución de problemas y el pensamiento crítico de los estudiantes de Pedagogía.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial docente, comunicación académica, ficha didáctica.

DIDACTIC SHEET: DEVELOPMENT OF ACADEMIC COMMUNICATION SKILLS FOR STUDENTS IN ITS FIRST YEAR OF TEACHING INITIAL TRAINING.

SUMMARY

Reading and writing strategies are used primarily in the academic field because of their clear impact on learning processes. Hence, in teacher training, it is necessary for the university teacher to develop academic reading and writing strategies, as an essential resource for the construction of disciplinary learning, which is part of academic literacy.

Under this precedent, he realizes an innovation, which is situated in a first-year subject, which is common to all the Pedagogy

Dr. Jorge Fabres Campos.
Departamento de Formación
Pedagógica.

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación. Chile.

Correo electrónico:
jorge.fabres@umce.cl

Pedro Tapia Inzunza. Estudiante
Licenciatura en Educación y
Pedagogía en Educación
Básica.

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación Chile.

Correo electrónico:
pedro.tapia.inzunza@gmail.com

careers of the Metropolitan University of Education Sciences, whose purpose is to develop in students the ability to organize the information that characterize the discursive genres of specialized areas in the area of Education and Pedagogy. The strategies are intentional, which is a key factor that places the student in an active perspective against the communicative process.

The learning evidenced in the development of the experience emphasizes fields of academic integration, thus opening a door for the development of necessary competences such as analysis, problem solving and critical thinking of Pedagogy students.

KEYWORDS

Initial teacher training, academic communication, didactic sheet.

1. Presentación de los participantes en la experiencia de innovación.

El responsable del proyecto Profesor Dr. Jorge Fabres Campos, académico del Departamento de Formación Pedagógica, Facultad de Filosofía y Educación, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. La experiencia de innovación se llevó a cabo en la asignatura de Educación y Pedagogía y Práctica I que introduce a los estudios sobre educación, entre sus propósitos se encuentra el desarrollo de habilidades comunicativas en forma oral y escrita, describiendo las experiencias desarrolladas en las visitas a establecimientos educacionales, participando en procesos interactivos, constructivos y democráticos de saberes pedagógicos considerando; aspectos socio-culturales, familiares, diferencias individuales y de género, entre otros. Su carácter troncal, hace que sea transversal a las carreras de Pedagogía, permitiendo impulsar y desarrollar acciones que puedan tener una amplia cobertura y un alcance universal en el desarrollo de habilidades de comunicación académica.

Particularmente fueron seleccionadas, para la implementación de la experiencia las siguientes carreras: Pedagogía en Biología, Pedagogía en Educación Parvularia, Educación Diferencial con especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje, Educación Diferencial con especialidad en Retardo Mental, Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Historia y Geografía. Los académicos responsables de impartir el curso y participantes del proyecto fueron Profesor Dr. Raúl Henríquez, Profesor Mg. Ricardo Pérez, Profesor Dr. Fernando Seguel, Profesor Mg. Ricardo Solari, Profesora Dra. Carola Sepúlveda, Profesor Mg. Felipe Hidalgo, Profesor Mg. Luis Pincheira y Profesora Mg. Verónica Prieto respectivamente.

Por otra parte, los estudiantes colaboradores fueron Camila Beltrán, Lesnie Martínez y Pedro Tapia todos estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

El grupo total de estudiantes que participaron del proyecto, de las carreras antes mencionadas, alcanzó un promedio aproximado de 200 profesoras y profesores en formación inicial docente, que durante 8 semanas diseñaron e implementaron su necesidad de aprendizaje, preparando a su vez un producto que permitiese comunicar de mejor manera la experiencia pedagógica desarrollada.

Así, al incorporar a ellas un trabajo que se desarrolla bajo la modalidad de proyecto de aprendizaje, asociado al componente práctico de la asignatura, y que requiere de un constante análisis de textos y producción de reportes escritos, es posible lograr que estas habilidades de escritura y lectura académica alcancen un mayor desarrollo.

2. La problemática que aborda la innovación y/o el acompañamiento al aprendizaje.

Leer y escribir son prácticas esenciales en la vida universitaria, y a pesar de que los estudiantes que inician los estudios superiores han tenido experiencias previas en el nivel básico y medio superior, lo cierto es que uno de los principales obstáculos que deben sortear es precisamente la adquisición de las competencias que les permitan comprender y generar reportes escritos complejos y pertinentes en su ámbito de formación. Llevar a cabo esta actividad requiere de un aprendizaje sistemático de los recursos lingüísticos y discursivos propios de la comunicación especializada, que depende de las prácticas socioculturales que realizan las diversas comunidades que interactúan en ese contexto en particular, y de los objetivos y metas que tales comunidades se plantean.

Por lo mismo, la lectura y escritura en la universidad se aleja mucho de la concepción elemental de actividad lúdica y simple, de mera transmisión de información con la que generalmente llegan las/os estudiantes, para convertirse en una práctica problemática que los limita en sus actividades académicas. Las dificultades para acceder al contenido disciplinar y, sobre todo, para comprenderlo son de diversa naturaleza, pero la mayoría confluye en un hecho: los textos especializados se organizan a partir de estructuras de pensamiento específicos que se traducen en modos particulares de construir textos y de formas de argumentar, explicar, describir, narrar, que son compartidas, casi exclusivamente, por los miembros de la comunidad que produce y lee esos textos.

Como resultado de lo anterior, desde el año 2013 la UMCE, aplica pruebas de diagnóstico de habilidades de Lenguaje y Matemática a los y las estudiantes nuevos que se matriculan cada año. En este contexto, entre los años 2013 y 2015 se aplicaron dichas pruebas, desarrolladas en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). La prueba de habilidades de Lenguaje evalúa con claridad cuatro habilidades: (1) extrae conclusiones y hace predicciones basadas en información dada en el texto; (2) hace inferencias basadas en el texto; (3) identifica la estructura de un texto, y (4) relaciona el uso del vocabulario al tema de un texto, de ellas, la que alcanza el mayor porcentaje de logro, a nivel institucional, es la N° 2 hace inferencias basadas en el texto, llegando a un 67,2%, la sigue la N° 3 identifica la estructura de un texto con un 56,4% y la N° 1 extrae conclusiones y hace predicciones basadas en información dada en el texto con un 54,6%, finalmente, la N° 4 relaciona el uso del vocabulario al tema de un texto, de ellas, es la que alcanza un 42,3%, el menor porcentaje de logro, a nivel institucional.

Bajo este contexto, la innovación se sitúa en la actividad curricular Educación y Pedagogía y Práctica I, curso considerado troncal y, por ende, transversal en la formación de futuros/as docentes. El carácter troncal de esta asignatura radica en el estudio de la naturaleza del fenómeno educativo como eje en torno al cual se construye el sujeto docente como un profesional que actúa y reflexiona sobre su propia práctica, descubriéndose como actor y sujeto de estudio. El carácter transversal radica que es un curso diseñado en el primer semestre de la mayoría de las carreras de Pedagogía con la excepción de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Filosofía.

El Programa de Estudio es de carácter teórico – práctico que desarrolla en los/as estudiantes las competencias de indagación de episodios críticos de su propia experiencia

escolar y la interacción de los integrantes de la comunidad educativa, así también desarrolla la competencia de comunicación oral y escrita de la realidad en la que participa como estudiante, en su calidad de aprendiz y futuro educador.

Finalmente, para abordar estos retos de manera eficiente, es preciso diversificar e intensificar la investigación en este ámbito, así también resulta necesario desarrollar estas iniciativas formativas y contextos de innovación que hagan posible la experimentación docente. En ambos casos, formación e innovación, es necesario facilitar el conocimiento de aquellas prácticas de alfabetización académica que se hayan revelado efectivas, no con el objetivo de repetir o copiar propuestas desarrolladas en contextos específicos, sino de comprender cuáles son los principios y dimensiones que subyacen a dichas prácticas y apropiarse de ellos para diseñar escenarios diferentes en contextos particulares a partir de las premisas enfatizadas.

3. Antecedentes que originan la experiencia de innovación para apoyar los aprendizajes de los estudiantes.

En los campos disciplinares, la lectura y la escritura es un recurso esencial para la adquisición de conocimientos, por lo que son consideradas como una herramienta epistémica (Miras y Solé, 2007) que pueden utilizarse de manera consciente y metódica mediante la aplicación de estrategias. Las estrategias de lectura y escritura se utilizan fundamentalmente en el ámbito académico por su claro impacto en los procesos de aprendizaje, para los cuales resulta necesario que el lector interactúe con el contenido del texto (Zanotto, M., Monereo, C. y Castelló, M. 2011) y que logre comprenderlo a profundidad (Kintsch, 1998).

La toma de consciencia que tiene el/a estudiante acerca de su proceso de comprensión y producción escrita y del aprendizaje construido a partir de éste, así como de sus conocimientos previos sobre el tema, se denomina metacognición (Flavell, 1979) y se trataría de que ésta pueda ser autorregulada o guiada por el aprendiz para lograr sus objetivos. En este sentido, las estrategias son intencionales, lo cual es un factor clave que coloca al/a estudiante en una perspectiva activa frente al proceso comunicativo.

Las estrategias de lectura y escritura, de acuerdo con lo anterior, son herramientas que permiten al estudiante dirigir su proceso de comprensión de una manera consciente y deliberada hacia el logro de determinados objetivos planteados previamente (Afflerbach, P., Pearson, D. y Paris, S., 2008). Así, las estrategias también implican el análisis de una serie de condiciones personales y del contexto de aprendizaje explícitas e implícitas, lo cual hace posible diferenciarlas de las técnicas, dado que éstas últimas corresponden a rutinas automatizadas a partir de la práctica, y que frecuentemente se encuentran subordinadas a las estrategias (Monereo, 2007).

En este caso resulta fundamental señalar que, además de hacer explícitos los pasos a seguir para desarrollar una determinada lectura o producción textual, es necesario que se especifiquen los criterios que lo llevaron a considerar preferibles esos pasos y no otros. Es decir, el/a docente debe señalar a qué condiciones (tipo de texto a revisar, tipo de análisis a realizar, tiempo disponible, entre otros) es necesario prestar atención para desempeñarse adecuadamente; cómo y por qué se eligen determinados procedimientos a realizar, así como qué tipo de procedimientos alternativos podrían utilizarse; también debe explicar a los/as estudiantes cómo pueden guiar o controlar el proceso de lectura y escritura efectuado y cómo pueden identificar si han logrado sus objetivos; aunado a lo anterior, debe ayudarles

a definir los criterios que permiten hacer una valoración del proceso seguido y de la producción obtenida, entre otros (Monereo, Pozo y Castelló, 2001).

4. Estrategia de innovación.

Una vez definidas las dimensiones y las habilidades de comunicación académicas reflejadas por el resultado de las pruebas aplicadas, el siguiente paso a dar, no fue otro que la definición y ejecución de las estrategias del acompañamiento que llevarían a trabajar con las necesidades de aprendizaje comunes que se han planteado en los cursos, y que se describen a continuación:

- A. El acompañamiento realizado a las comunidades de aprendizaje considera como primer elemento la definición de necesidades del propio aprendizaje, en base a las vivencias que recogieron en su trabajo en terreno en las instituciones educativas que visitaron en su proceso de Práctica I, a partir de ello se les solicitó diseñar distintos tipos de productos de aprendizaje que son la síntesis particular de cada curso de expresar un proyecto de aprendizaje.
- B. El trabajo en terreno que se realizó por parte del equipo de proyecto fue en contacto directo con los estudiantes y los docentes a cargo de cada curso. Las estrategias prácticas que se utilizaron fueron de trabajo en forma personalizada y grupal, realizando reuniones y vistas periódicas a los cursos. También se dejó abierta la opción de establecer comunicación a través de distintos servicios de correo electrónico para solucionar las dudas.
- C. El acompañamiento entre pares daba la oportunidad de que la experiencia pedagógica se desarrollara menos impositiva y no adquiriera el carácter académico formal. Debido a esto la vinculación con los alumnos se construyó de manera amable, empática y bajo una relación de aprendizaje horizontal.

5. Objetivo de la experiencia innovadora.

Como objetivos específicos de la experiencia de innovación se pueden mencionar los siguientes:

- Desarrollar en los/as estudiantes formas de organización de la información que caracterizan a los géneros discursivos propios de ámbitos especializados en el área de la Educación y la Pedagogía.
- Reconocer formas de elaboración de un discurso académico que desarrolle habilidades de comunicación académica.
- Identificar los componentes para el diseño de un plan de intervención pedagógica que permita el desarrollo de habilidades de comunicación académica.

6. Fundamentos teóricos y conceptuales de la experiencia.

Las prácticas de lectura y escritura universitarias en el campo de conocimiento de las Ciencias de la Educación se encuentran configuradas por las actividades propias de sus comunidades académicas, las cuales se relacionan directamente con sus propios objetos de estudio y los distintos paradigmas que las constituyen. Desde este contexto, se hace

necesario que el docente universitario enseñe la aplicación de estrategias de lectura y escritura académica, como recurso esencial para la construcción de los aprendizajes disciplinares, lo que forma parte de la alfabetización académica (Carlino, 2013).

En líneas generales, los resultados de estos estudios han puesto de manifiesto que, en las universidades estudiadas, las tareas de lectura y escritura epistémica, que van más allá de los usos reproductivos o comunicativos, son escasas y que los estudiantes experimentan dificultades para responder adecuadamente a las múltiples y variadas demandas que conlleva leer y escribir en la educación superior (Castelló, 2014).

Las necesidades que enfrentar son múltiples y diversas, entre las más importantes se pueden visualizar, la de sensibilizar especialmente a los estudiantes, pero también al profesorado, del impacto que las prácticas de lectura y escritura y sus géneros asociados tienen —o pueden tener— en el tipo y la calidad del aprendizaje. Ésta sigue siendo una asignatura pendiente en muchas universidades, y en múltiples ámbitos disciplinares y/o profesionales, que es preciso atender desde diferentes instancias y mediante iniciativas diversas la investigación ha demostrado que tanto los procesos de comprensión como los de producción textual son subsidiarios de los contextos en los que se requieren y exigen procesos de aprendizaje situados en función de las características y exigencias de dichos contextos.

Las maneras en las que se genera y estructura el conocimiento en los distintos campos disciplinares tienen claras consecuencias en los procesos mediante los cuales se leen, elaboran y distribuyen sus textos. Los escritos en las Ciencias de la Educación corresponden generalmente a textos académicos tales como artículos de investigación científica, ensayos, textos eminentemente teóricos, manuales, conferencias, entre otros, que presentan estructuras expositivas y argumentativas. De acuerdo con Figueras y Santiago (2002) estos escritos “tienen como objetivo transmitir la experiencia y el saber científico y cultural de una comunidad; de ahí, precisamente que el texto expositivo esté en la base del discurso académico, ya que es la secuencia textual prototípica para transmitir y construir el conocimiento” (p.49). Sin embargo, también es necesario convencer sobre la legitimidad y relevancia científica de los hallazgos en investigación. Por esta razón, el texto expositivo incluye elementos argumentativos que, de acuerdo con Aznar, Cros y Quintana (1991), tienen la finalidad de señalar la validez de la información expuesta, así como de justificar los planteamientos desarrollados. A su vez, los textos argumentativos también presentan pasajes expositivos para persuadir con argumentos que utilicen información “objetiva”, o comprobada científicamente.

Los textos utilizados en la cultura disciplinar de las Ciencias de la Educación forman parte de actividades académicas determinadas, entre éstas generalmente se encuentran: identificar la postura del autor del texto y ponderarla a partir de un análisis de sus argumentos; reconocer las distintas posturas y razones de los otros autores citados e identificar la polémica entre unas posiciones y otras; relacionar los aspectos anteriores con otros textos abordados; inferir las implicancias de lo leído en relación con otros contextos, más allá del contexto en el que el texto se ubica, por ejemplo, sobre una investigación en campo que realiza el lector o sobre su servicio social o práctica profesional, entre otros (Carlino, 2013). A su vez se lee para comentar el texto o debatir en clase, para elaborar un ensayo o llevar a cabo una investigación con metodología cualitativa, cuantitativa o cualitativa-cuantitativa, para la elaboración de informes, o reportes metacognitivos entre otros procedimientos, así también para exponer una temática y para presentar exámenes de conocimiento. Cada una de estas situaciones, propia de una determinada cultura académica nueva para el estudiante que ingresa a la universidad, incluye un conjunto de

condiciones de desarrollo de la actividad lectora, y de demandas en cuanto al tipo de resultado académico que es requerido.

7. Descripción de la innovación.

FIG.1: DESCRIPCIÓN DE LA INNOVACIÓN. Fuente: Elaboración propia, 2017.

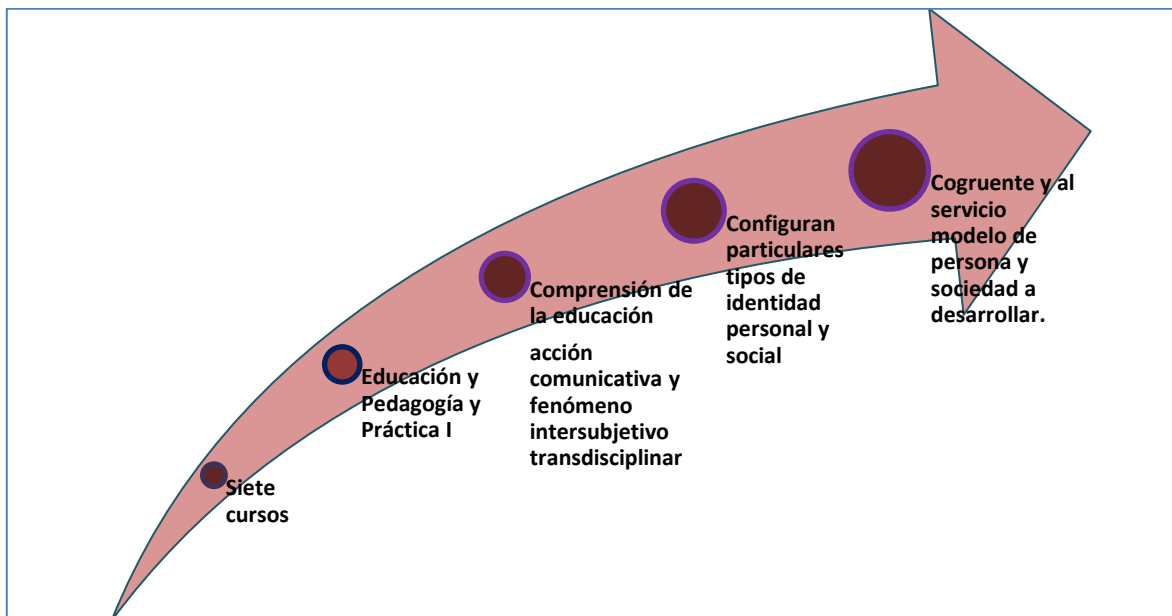


FIG.2: TRES ETAPAS DEL PROYECTO. Fuente: Elaboración propia, 2017.

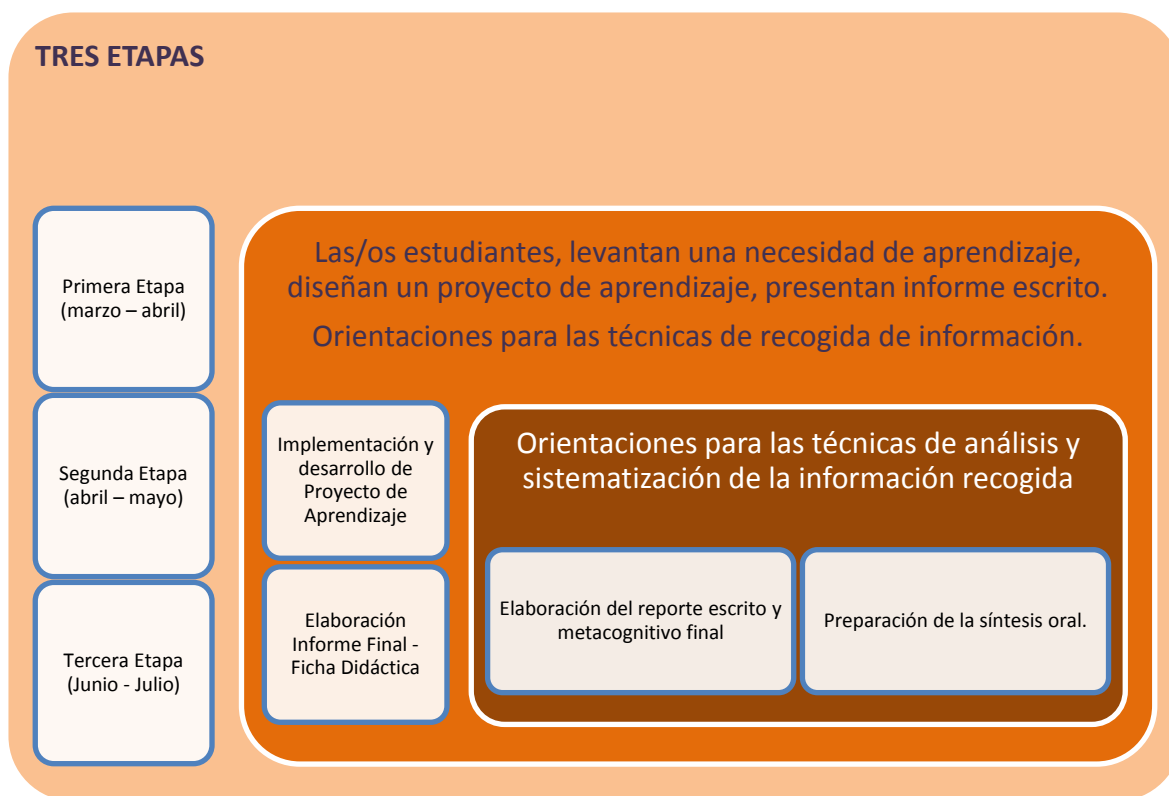


FIG.3: Procedimientos y Estrategias Metodológicas. Fuente: Elaboración Propia, 2017.

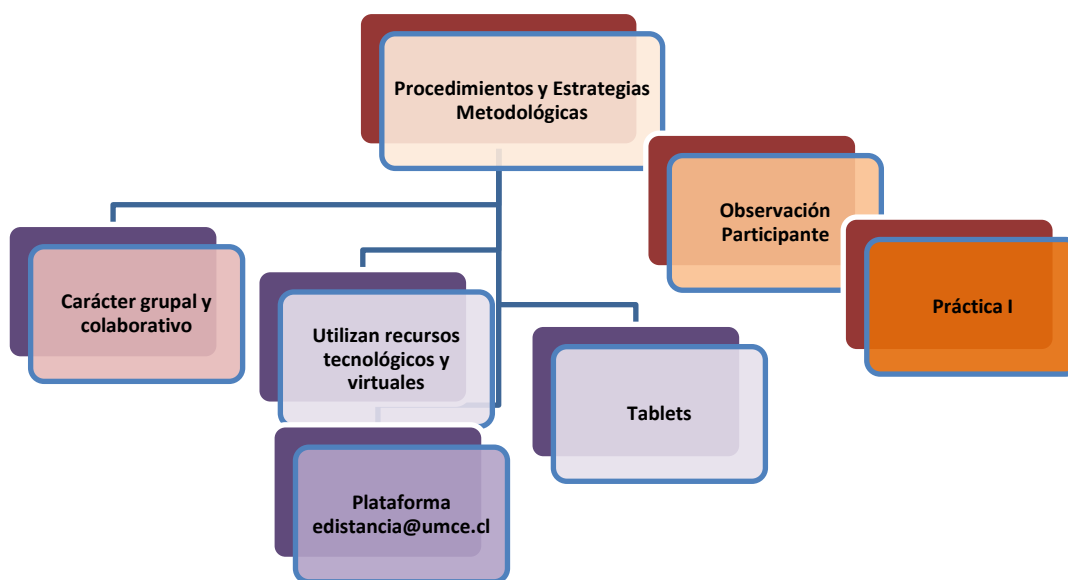


FIG.4: Procedimientos de evaluación. Fuente: Elaboración propia, 2017.



8. Productos pedagógicos.

A. ¿Cómo realizar un ensayo?: Orientaciones pedagógicas.

De acuerdo con su estructura, el ensayo debería presentarse en un orden determinado.

Introducción: es el momento en que se expresa el tema y el objetivo del ensayo; explica el contenido y los subtemas que abarca, así como los criterios que se aplican en el texto, es aproximadamente el 10% del ensayo.

Desarrollo del tema: contiene la exposición y análisis del mismo, se plantean las ideas propias y se sustentan con información de las fuentes necesarias (autores): libros, revistas, internet, entrevistas, artículos y otros. Constituye el 70% del ensayo; en él va toda la problemática desarrollada, utilizando como estructura interna: aproximadamente 60% de síntesis, 20% de resumen y 20% de comentario, distinguiendo con claridad las áreas del conocimiento a las que se hace referencia.

Conclusiones: en este apartado el autor expresa sus propias ideas sobre el tema, se permite dar algunas sugerencias de solución, cerrar las ideas que se trabajaron en el desarrollo del tema y proponer líneas de análisis para posteriores escritos. Contemplan el otro 20% del ensayo.

Bibliografía: al final se escriben las referencias de las fuentes consultadas que sirvieron para recabar información y sustentar las ideas o críticas; estas fuentes pueden ser libros, revistas, internet, entrevistas, programas de televisión, videos, etc. Siguiendo la normativa APA.

Algunas fórmulas para realizar un ensayo:

Lectura (libro, película, documento): ésta se debe hacer en actitud de trabajo, de estudio, con perspectiva crítica para así generar una coherente y reflexiva elección del tema que se desarrollará.

El subrayado: se hace localizando las ideas principales rescatadas de las problemáticas planteadas en la película y de los autores elegidos; es lo que se llama comúnmente resumen, que servirá para fundamentar el ensayo con textos o frases al pie de la letra, entre comillas, etc.

El análisis: consiste en la clasificación de la información, en ordenarla, entenderla y plantear reflexiones al respecto.

La síntesis: es el paso más importante, pues consiste en saber expresar las ideas de los autores con las palabras de uno mismo. El objetivo es capturar el concepto, la idea y expresarla en forma escrita.

El comentario: es un aporte personal, acompañado de reflexiones, críticas, comentarios y propuestas.

B. ¿Cómo realizar un artículo científico?: puntualizaciones acerca de su estructura y redacción.

Estructura y redacción. Un artículo científico es un conjunto organizado que debe ofrecer la suficiente información para que los usuarios puedan conocer el modo como se realizó el trabajo, el interés del mismo, evaluar las observaciones, repetir, en su caso, los experimentos o experiencias y validar los procesos intelectuales. Por consiguiente, debe presentar una estructura que revele la existencia de partes destacadas y claramente distintas, entre ellas, al menos: (I)ntroducción, (M)étodos, (R)esultados y (D)iscusión: (IMRyD).

El título. Es el primer factor determinante de captación de la atención. Requiere por ello un cuidado especial, ya que es importante para las búsquedas bibliográficas y permite que quien lo encuentre, lea el trabajo o, el abstract. Escribir el título no es fácil, tiene su técnica. Un buen título es aquel que describe de modo inequívoco y con el menor número de palabras posibles el contenido del trabajo. Debe ser breve, conciso y claro. Es interesante poner énfasis en las tres primeras palabras; nombrar primero lo importante, evitar palabras obvias, inespecíficas e innecesarias.

La introducción. Realiza la presentación del trabajo, informa sobre la naturaleza del problema y por qué se quiere resolver, así como el alcance de la investigación.

La introducción debe partir de lo general e ir hacia lo particular y basarse en evidencias de la bibliografía consultada para establecer su originalidad e interés. Ha de dejar claro que es lo que se conoce del tema y que es lo que no e indicar que el objetivo de la investigación es precisamente conocerlo. A continuación, debe explicar qué es lo que se ha hecho para ello y cuáles son los objetivos e hipótesis que lleva implícitos el problema a ser investigado.

Materiales y métodos. Este apartado es crucial. En él hay que relatar lo que se ha hecho para estudiar y resolver el problema; es decir, para verificar positiva o negativamente las hipótesis y para alcanzar los objetivos.

Resultados. Son el centro y la razón del trabajo. En este apartado lo primero que se tiene que hacer es decir los datos se van a presentar y a continuación exponer los datos recogidos, evitando los que no estén directamente relacionados con el objetivo del trabajo. Esta sección, aunque es la más importante, lo más seguro es que sea la más corta. Hay que tener cuidado de no contaminarla y de no hacer aquí interpretación de resultados, sino mostrarlos tal como son.

Cuando los datos que acompañan a los resultados son relevantes para el objeto del trabajo requieren ser expuestos con claridad. Puede, en este caso, hacerse uso de diagramas, figuras, tablas, cuadros, pero conviene tener cuidado para evitar redundancias entre el texto y las figuras.

La discusión final. Aparece después de los resultados y supone una valoración general de la investigación realizada y de sus aportaciones. No se trata de reiterar los resultados anteriormente expuestos, sino de interpretarlos generalizándolos y extrapolándolos a un contexto más amplio.

En este apartado los elementos centrales son: 1) indicar lo que, a juicio del autor significan los hallazgos a los que se alude en la sección de resultados y 2) de que manera inciden o cómo se relacionan con lo que se conocía hasta entonces.

El comentario de la discusión final incluye, sin duda, un importante componente de interpretación subjetiva que, no obstante, hay que apoyar en los datos bibliográficos recogidos y en los aportados por la parte experimental de la investigación.

Referencias. En este apartado se recogen las citas. Debe incluir trabajos científicos publicados evitando incorporar el material no disponible abiertamente como tesis doctorales no publicadas y actas de congresos o similares.

C. Rúbrica de evaluación ensayo.

NOMBRE ALUMNOS:					
INDICADORES	4	3	2	1	PUNTAJE
INTRODUCCIÓN	El párrafo introductorio tiene un elemento apropiado que atrae la atención del lector. Esto puede ser una afirmación fuerte, una cita relevante, una estadística o una pregunta dirigida al lector.	El párrafo introductorio tiene un elemento que atrae la atención del lector, pero éste es débil, no es directo o es inapropiado para el lector.	El autor tiene un párrafo introductorio interesante, pero su conexión con el tema central no es clara.	El párrafo introductorio no es interesante, y no es relevante al tema.	
ENFOQUE O IDEA PRINCIPAL	La idea principal nombra el tema del ensayo y esquematiza los puntos principales a discutir.	La idea principal nombra el tema del ensayo.	La idea esquematiza algunos o todos los puntos a discutir, pero no menciona el tema.	La idea principal no menciona el tema ni los puntos a discutir.	
APORTE PERSONAL	Presenta aportaciones personales coherentes y con convicción.	Presenta aportaciones personales, sin embargo, falta coherencia y argumentación en lo propuesto.	Presenta una aportación personal, pero no es relevante para apoyar la idea principal.	No presenta ninguna aportación personal.	
REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA	No presenta ningún error ortográfico y la redacción es clara, concisa y precisa.	Presenta algún error ortográfico y la redacción es sencilla y entendible.	Presenta algunos errores ortográficos y deficiencia en la redacción.	Presenta muchos errores ortográficos su redacción no es la adecuada.	

FUENTES	Todas las fuentes usadas para las citas, las estadísticas, los hechos son creíbles y están citadas correctamente.	Todas las fuentes usadas para las citas, estadísticas, hechos son creíbles y la mayoría están citadas correctamente.	La mayoría de las fuentes usadas para las citas, las estadísticas y los hechos son creíbles y están citadas correctamente.	Muchas fuentes son sospechosas y/o no están citadas correctamente.	
PUNTAJE IDEAL: 20 PUNTOS				PUNTAJE	
				NOTA	

d. Rúbrica de evaluación presentación oral

CATEGORÍA	4 - EXCELENTE	3 - BUENO	2- SUFICIENTE	1 - INSUFICIENTE	PUNTAJE
Vocabulario	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Aumenta el vocabulario de la audiencia, definiendo las palabras que podrían ser nuevas para ésta.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Incluye 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la mayoría parte de la audiencia, pero no las define.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la audiencia.	Usa varias (5 o más) palabras o frases que no son entendidas por la audiencia.	
Volumen de voz	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia, a través de toda la presentación.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos el 90% del tiempo.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos el 80% del tiempo.	El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia.	
Comprensión	El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	
Postura del Cuerpo y Contacto Visual	A la hora de hablar, la postura y el gesto son muy adecuados. Mira a todos los compañeros con total naturalidad.	La mayoría del tiempo, la postura y el gesto son adecuados y casi siempre mira a los compañeros mientras habla.	Algunas veces, mantiene la postura y el gesto adecuado, y otras no. En ocasiones mira a sus compañeros.	No mantiene la postura y gesto propios de una exposición oral y, la mayoría de las veces, no mira a sus compañeros.	
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.	
Calidad de la argumentación	El orador muestra dominio, seguridad y confianza en sus argumentos. Se identifica con ellos, los vive. Resulta muy convincente	En general la exposición de argumentos es clara y convincente	Algunos argumentos son expuestos con un mayor grado de seguridad. Algunas veces parece convincente.	No existe una identificación con los argumentos expuestos. No resulta nada convincente	

Organización	La estructura de la exposición resulta lógica, ordenada y muy clara. Facilita el seguimiento y la comprensión del discurso	La exposición sigue una estructura clara y ordenada que da a conocer a la audiencia.	Se intuye una estructura en la exposición pero no está suficientemente subrayada o no es clara.	No existe estructura en la exposición. Es una mera acumulación de los datos que se recuerdan o se han recogido	
Síntesis	Se aprecia una gran capacidad de síntesis. El discurso divaga poco y selecciona sólo ideas importantes.	En general se aprecia un esfuerzo por sintetizar las ideas principales	En determinados pasajes del discurso se aprecia un esfuerzo por sintetizar las ideas importantes, pero se divaga bastante.	No hay un esfuerzo por sintetizar información. Se pretende contar todo tal y como ha sido encontrado	
PUNTAJE IDEAL: 32 puntos			Puntaje obtenido		

D. Plataforma virtual.

edistancia@umce.comunidadesvirtuales.cl Este recurso se fue desarrollando a medida que se avanzaba en el proyecto, en ella se fueron recopilando antecedentes, documentos, estados de avance de las propuestas, e intercambio de información entre los diferentes participantes, tanto docentes como estudiantes.

9. Aprendizajes logrados.

Los aportes alcanzados y el impacto del proyecto de innovación han tendido al desarrollo de habilidades de comunicación académica, que utilizan los/as estudiantes de ocho carreras de Pedagogía, para estructurar sus textos y cumplir con los propósitos comunicativos y las necesidades del curso Educación y Pedagogía y Práctica I, particularmente con el diseño y la elaboración de reportes escritos que dan cuenta de una experiencia de aprendizaje.

Por otro lado, los aprendizajes obtenidos por los alumnos se pueden sintetizar en:

Trabajo en equipo: los alumnos logran desempeñar un trabajo comunitario dentro de la sala de clases para desarrollar las actividades requeridas, según sus propuestas de aprendizaje. Denotan compromiso por el aprendizaje común tanto desde el docente como entre los propios estudiantes.

Aspectos organizacionales: el curso se cohesiona y trabajan de manera conjunta por las causas pedagógicas que los unen. Los lazos afectivos, se vuelcan en una muy estructurada de organización entre pares, dando el énfasis colaborativo a la situación pedagógica.

Pensamiento crítico: los alumnos son capaces de analizar y sintetizar información, exponer razones y la autorregulación a través de capacidades como la contrastación, la reflexión, la opinión y la sistematización.

10. Dificultades.

Una dificultad que se pudo advertir fue la gestión de los tiempos, tanto en la organización global de la experiencia, ya que se trabajó con 8 carreras, a recordar: Pedagogía en Biología, Pedagogía en Educación Parvularia, Educación Diferencial con especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje, Educación Diferencial con especialidad en Retardo Mental, Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Inglés, y Pedagogía en Historia y Geografía, como también a nivel individual de quienes ejecutaban el proyecto, ya que la consecución las tareas dentro de los plazos establecidos es condición fundamental para el logro de la experiencia de innovación.

11. Sugerencias para replicar esta práctica innovadora.

- Que sea realizada durante los cursos que tienen asociadas algún nivel de práctica pedagógica, lo que les permite avanzar en el proceso de aprendizaje por medio de proyecto de aprendizaje y de manera colaborativa.
- Que los docentes participantes tengan interés por colaborar en este tipo de experiencias, ya que posibilita una mayor relación entre estudiantes y estudiantes colaboradores.
- Que se utilicen las plataformas virtuales y las comunicaciones digitales para optimizar la eficiencia en la comunicación.
- Que se integren mayor cantidad de estudiantes colaboradores con un rol de ayudantes pedagógicos.

12. Síntesis de la experiencia de innovación

La experiencia de innovación fue desarrollada bajo el marco total de respeto y colaboración. La disposición tanto de docentes como de estudiantes ha sido fundamental, ya que ha incentivado de manera fuerte y comprometida la participación. En este sentido los aprendizajes evidenciados en el desarrollo del proyecto enfatizan campos de integración académica de los/as estudiantes a la formación inicial docente, abriendo así una puerta para el desarrollo de competencias necesarias como el análisis, la resolución de problemas, el pensamiento crítico.

13. Recursos bibliográficos.

- Afflerbach, P., Pearson, D. y Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, vol. 61, núm. 5, pp. 364-373.
- Aznar, E., Cros, A. y Quintana, L. (1991). Lectura y coherencia textual. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126287>.
- Cabrera, I.; Fuentealba, R. y Jolibert, J. (1999). Una pedagogía concebida por proyectos. En Jolibert, J.; Cabrera, I.; Inostroza, G.; Riveros, X. (Coord.). *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna*. Santiago: Santillana.
- Carlino, P. (2013). *¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?* Serie: Lenguaje, Educación e Innovación LEI.

- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view>
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado. Las claves de la autonomía profesional del profesorado*. Madrid: Morata.
- Coll, C.; Martín E., Miras M., Onrubia, J. (1996). *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Ed. Graó.
- Flavell, J. (1979). Metacognición y Monitoreo Cognitivo: Un Nuevo Área de Investigación del Desarrollo Cognitivo. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.
- Figueras, C. y Santiago, M. (2002). *Manual práctico de escritura académica*. En: Estrella Montolío (Coord.). Barcelona: Ariel
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Grundy, Sh. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MINEDUC. (2002). Marco Buena Enseñanza.
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. Recuperado de: www.gap89.cl/blog/2012/02/08/miras-sole-2007
- Monereo, C. (2007). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Recuperado de: uiap.dgenp.unam.mx
- Monereo, C., Pozo, J. Castelló, M. (2001). La estrategia de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/.../261082782>
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes para la educación del futuro*. UNESCO.
- Zanotto, M., Monereo, C. y Castelló, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 133, 2011, pp. 10-29
- Sacristán, G. (1998). *Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Vygotsky, L. (2003). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.