


*Aimar, Mauro José*

***Elaboración de un Cuaderno de Cátedra para los  
Talleres de Trabajo Final de la Licenciatura en AGI***

*Especialización en Docencia Universitaria*

*Fecha: 13/11/2024*

Licencia:  [Deed - Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0  
International - Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Cita recomendada: Aimar, M.J. (2024). *Elaboración de un Cuaderno de Cátedra para los Talleres de Trabajo Final de la Licenciatura en AGI* [Trabajo final de especialización]. Universidad Nacional de Rafaela.

# **Elaboración de un Cuaderno de Cátedra para los Talleres de Trabajo Final de la Licenciatura en AGI**

Trabajo Final

Especialización en Docencia Universitaria

Universidad Nacional de Rafaela

Estudiante: Lic. Mauro J. Aimar

Tutora: Dra. Ana Marotías



[creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Rafaela, julio de 2024

## **Agradecimientos**

*A mi familia, por la paciencia, amor incondicional y apoyo constante a lo largo de este viaje académico.*

*A mis colegas de la cátedra de Taller de Trabajo Final de AGI.*

*A todo el equipo docente de la Especialización en Docencia Universitaria, de los cuales aprendí mucho. Gracias por invitarme a reflexionar sobre la propia práctica docente.*

*A los compañeros y compañeras de cursada con quienes compartimos la pasión por la docencia y que, con su buena onda, respeto y conocimiento enriquecieron esta experiencia.*

*A la Universidad Nacional de Rafaela por brindarme la oportunidad de seguir avanzando en formación docente y mi crecimiento personal y profesional.*

*A Ana, mi tutora, por su generosidad y acompañamiento en la reflexión y elaboración de este trabajo final,*

## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>Contextualización y Descripción del Problema.....</b>	<b>5</b>
<b>Objetivos de la Propuesta de Intervención.....</b>	<b>12</b>
Objetivos Generales:.....	12
Objetivos Específicos:.....	13
<b>Destinatarios del Material Educativo.....</b>	<b>13</b>
<b>Marco Teórico Referencial.....</b>	<b>14</b>
La innovación educativa.....	14
Praxis Repetitiva y Praxis Inventiva.....	15
La escritura como plataforma para la reflexión docente.....	16
Los proyectos de Intervención Profesional.....	18
Infoalfabetización.....	18
<b>Desarrollo del Cuaderno de Cátedra.....</b>	<b>23</b>
Estructura del cuaderno de cátedra.....	23
Índice del Cuaderno.....	24
Capítulo 1: Guía y pautas para la elaboración de un proyecto de intervención o innovación.....	24
Capítulo 2: Búsqueda y evaluación de fuentes de datos.....	25
Capítulo 3: Herramientas de recolección de datos.....	25
Capítulo 4: Comunicación del Proyecto de Intervención.....	25
Capítulo 5: Lineamientos generales.....	26
<b>A Modo de Conclusión.....</b>	<b>27</b>
<b>Versión Final del Cuaderno de cátedra.....</b>	<b>28</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>29</b>

## Introducción

El presente proyecto de intervención tiene como objetivo el desarrollo de un Cuaderno de Cátedra para los Talleres de Trabajo Final de pregrado y grado de la Licenciatura en Administración de la Información (AGI) de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf).

La producción de dicho material se fundamenta en la necesidad de contar con una guía de contenidos, conceptos y herramientas metodológicas que ayuden a comprender mejor la propuesta del taller, y permitan articular el desarrollo de las habilidades prácticas que los y las estudiantes deben tener en cuenta al momento de diseñar sus proyectos de Innovación o intervención profesional.

Por otra parte, la producción del Cuaderno de Cátedra, supone para el equipo docente un espacio de reflexión que se ve potenciado por la dimensión epistémica que posee la escritura, como herramienta para la organización y construcción del conocimiento. Producir un texto escrito, en este sentido, funciona como “un medio para exteriorizar (poner afuera) y objetivar (tener de frente) lo que creíamos que sabíamos sobre un tema y, de este modo, es posible revisarlo, elaborarlo, reformularlo o clarificarlo” (Carlino, 2008, p.183).

En otras palabras, permite al equipo docente hacer conscientes a los y las estudiantes como lectores modelo (Eco, 1987) , recuperar esquemas de conocimientos previos, recurrir a nuevas fuentes de información y poner en juego diversas estrategias de planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1996).

El proceso de producción también promueve un espacio de reflexión que no es sólo individual, sino colaborativo e interdisciplinario y que complementa y enriquece otras formas de intercambio naturalizadas por el equipo docente. De este modo, contribuye a romper o desarmar las estructuras de sentido que se constituyeron en un *habitus* (Bourdieu, 1972 p. 178) y actúan como un principio estructurante con poder causal que incorporamos y reproducimos consciente o inconscientemente en nuestra tarea docente.

En síntesis, la edición del material educativo permite, por un lado fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por otro, potenciar y poner en valor la construcción de conocimiento, así como las capacidades del equipo docente.

## Contextualización y Descripción del Problema

La Licenciatura en Administración y Gestión de la Información incorpora e integra a la formación básica de las ciencias de la administración conocimientos específicos de las áreas de sistemas y de tecnologías. Esta integración transversal de la tecnología y las ciencias de la computación busca formar profesionales que puedan interpretar y gestionar de manera innovadora un entorno que cambia en forma permanente.

En otras palabras, se busca que los y las egresadas sean capaces de ocupar distintas posiciones en las organizaciones, participando en los procesos de planificación, organización, dirección y control de las áreas administrativas y de soporte tecnológico, aportando soluciones desde una mirada que incorpore la tecnología disponible en el entorno (Unraf, 2023).

Esta especialidad responde al enfoque que la Universidad Nacional de Rafaela define para su oferta educativa, orientada a carreras de base tecnológica no tradicionales, con fuertes requerimientos de innovación y creatividad, que cubren áreas de vacancia en la región.

En este contexto curricular, la Licenciatura en AGI, posee dos instancias de Trabajo Final, la primera de ellas se desarrolla en tercer año y permite la obtención de la Tecnicatura en Administración y Gestión de la Información. La segunda, se transita en el cuarto y último año de la carrera. Su aprobación habilita la obtención del grado de licenciatura. Ambas instancias consisten en la elaboración de un escrito integrador de los conocimientos teóricos y de las estrategias prácticas de los diferentes espacios curriculares que conforman el Plan de Estudios. Los trabajos finales, se desarrollan bajo la modalidad de Proyecto de Intervención Profesional con el propósito de que la formación académica alcanzada contribuya a abordar una situación problemática disciplinar de interés, de aplicación relacionada con la práctica profesional, como corolario de la formación adquirida.

Respecto de la modalidad de cursado, ambas cátedras se organizan bajo la forma de taller. La dinámica de clases funciona en equipos de trabajo de hasta tres integrantes. La elección del trabajo en grupo como condición necesaria no reviste arbitrariedad. Por el contrario, se sustenta sobre la idea de que la intervención en el ámbito profesional rara vez resulta una tarea meramente individual y requiere participar activamente en colaboración con otros y otras para la prosecución de una meta común

que subordine los intereses personales a un objetivo mayor que se comparte con un equipo, un área o una organización.

Los grupos son tutorados con el objetivo de acompañar la generación y diseño de soluciones e ideas a problemas del entorno productivo desde una perspectiva integral. Bajo este esquema de trabajo, el Taller de Pregrado pretende que los estudiantes identifiquen oportunidades de mejora y diagnostiquen problemas en organizaciones del territorio. Ese proceso requiere también que se analice críticamente y pondere la información a su alcance, los recursos, métodos, técnicas y/o modelos desde un abordaje creativo y original de situaciones de su área específica de conocimiento.

En vinculación académica con esta primera etapa, el proyecto final de grado, debe proponer una intervención viable a través de la sistematización y aplicación de los conocimientos adquiridos durante la carrera, como solución al diagnóstico realizado en el pregrado. En este sentido, si bien la condición de escalabilidad no es excluyente, se busca facilitar la conexión y continuidad de ambos trabajos a efectos de elevar la calidad técnica y académica de la producción final.

Ambas cátedras comparten objetivos en cuanto a la elección de temáticas y propuestas de solución de los trabajos finales, los cuales deben estar sustentadas en los objetivos curriculares de la Licenciatura, que, como hemos señalado, deben involucrar de manera transversal procesos innovativos, soluciones tecnológicas y/o herramientas ágiles.

Como se mencionó, las asignaturas se dictan en tercero y cuarto años de la carrera respectivamente, desde el año 2021. Ambas cátedras se articulan bajo la modalidad de Taller, con clases presenciales que se estructuran bajo encuentros semanales donde se presentan disparadores teóricos que luego se trabajan a través de dinámicas que promueven la producción escrita. Paralelamente, se realiza el seguimiento de la evolución del proyecto de intervención y, sobre este marco, el equipo docente actúa tutorando cada producción; es decir, monitoreando el progreso, y adaptando la enseñanza y la orientación a las necesidades particulares de cada trabajo.

Tras haberse dictado los talleres durante dos cohortes, producto de la observación y seguimiento de los trabajos de acompañamiento que hizo el equipo docente se detectaron múltiples dificultades para el desarrollo de tareas y actividades que son inherentes al proceso de diseño y escritura de sus trabajos académicos y otros relacionados a este. Entre ellos se elaboró la siguiente lista:

- a) No existe un criterio de evaluación unificado entre el equipo docente, en especial entre los talleres de tercero y cuarto año.
- b) La bibliografía que propone el taller es útil pero no es suficiente.
- c) La escritura académica genera dificultades.
- d) Los y las estudiantes manifiestan problemas para encontrar, evaluar y utilizar información de manera efectiva.
- a) Hay carencia de habilidades y destrezas para aprovechar las potencialidades que ofrece la biblioteca.
- b) Existe desconocimiento sobre cómo evaluar las fuentes de información.
- c) Se desconocen y/o desaprovecha el uso de herramientas de recolección de datos o su aplicación no cumple con las condiciones metodológicas necesarias.
- d) Se muestran problemas para desarrollar el proyecto por escrito con la claridad y requerimientos propios del formato académico.
- e) Dificultad para aplicar normas APA.

Para validar los hallazgos que se relevaron tras el seguimiento de los trabajos se decidió realizar una encuesta a todos los estudiantes que cursaron ambas materias a la fecha, a través de un cuestionario *online* semiestructurado, de carácter anónimo que fue distribuido por correo electrónico.

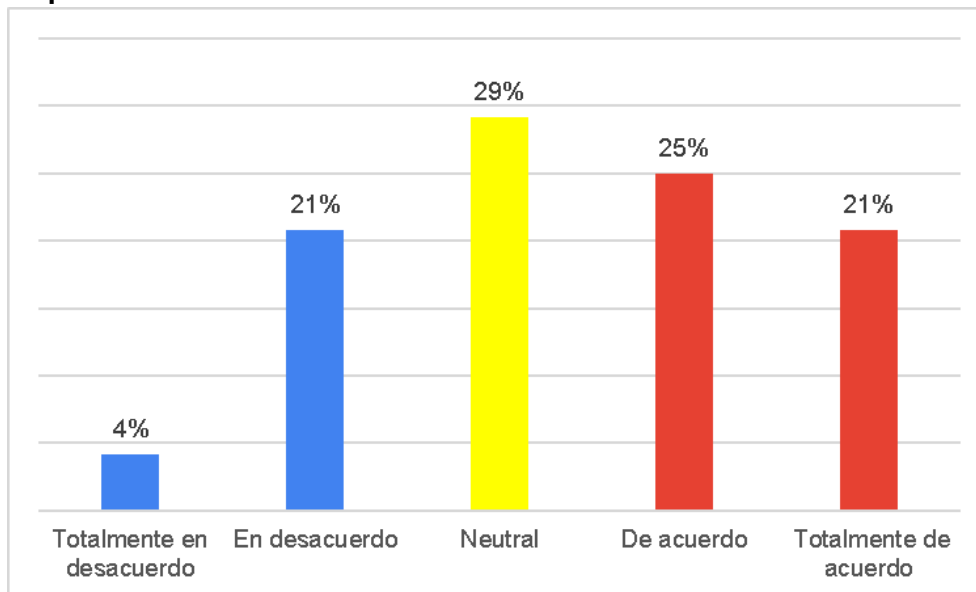
Participaron de la consulta un total de 24 alumnos/as en forma voluntaria, de los cuales 14 aún no habían entregado el trabajo final al momento de responder la encuesta mientras que 10 habían aprobado el taller y obtenido el título de grado.

Las preguntas del cuestionario estuvieron orientadas a profundizar en la detección de las principales dificultades que atraviesan los y las estudiantes al momento de elaborar el trabajo final y, además, como se mencionó más arriba, corroborar o refutar algunas percepciones del equipo docente, obtenidas durante el seguimiento de los trabajos.

En un tramo del cuestionario se solicitó a los respondientes que indiquen su grado de acuerdo o desacuerdo sobre afirmaciones que fueron observadas en las correcciones y tutorías. Una de las dimensiones analizadas fue la dificultad de la aplicación de normas APA. Este aspecto fue corroborado por casi la mitad de los

encuestados y, como muestra la figura 1, se trata de una tarea considerada sencilla solo por el 25% de los y las estudiantes.

**Figura 1: Nivel de cuadro de los/las estudiantes sobre la afirmación “Aplicar normas APA resultó bastante difícil”**

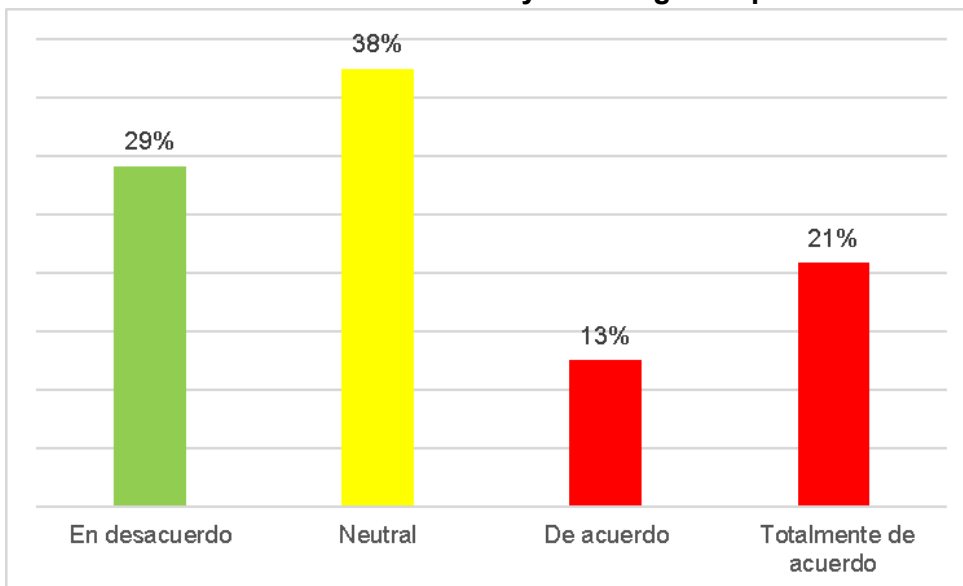


Fuente: elaboración propia

Respecto de la dificultad de encontrar material y recursos para sustentar teóricamente la propuesta, la mayoría coincidió que esta actividad no es una preocupación (ver Figura 2), lo que parecería no coincidir con la percepción docente.

Sin embargo, cuando se les solicitó a los estudiantes que mencionen las fuentes de consulta que usaron para sus trabajos, se observó que mayoritariamente se inclinan por utilizar una limitada variedad de recursos, con predilección del buscador de Google, lo que confirma que existe un bajo aprovechamiento de las plataformas de búsqueda.

**Figura 2: Nivel de cuadro de los/las estudiantes sobre la afirmación “Me costó mucho encontrar autores y/o Bibliografía que sustente el trabajo”**



Fuente: elaboración propia

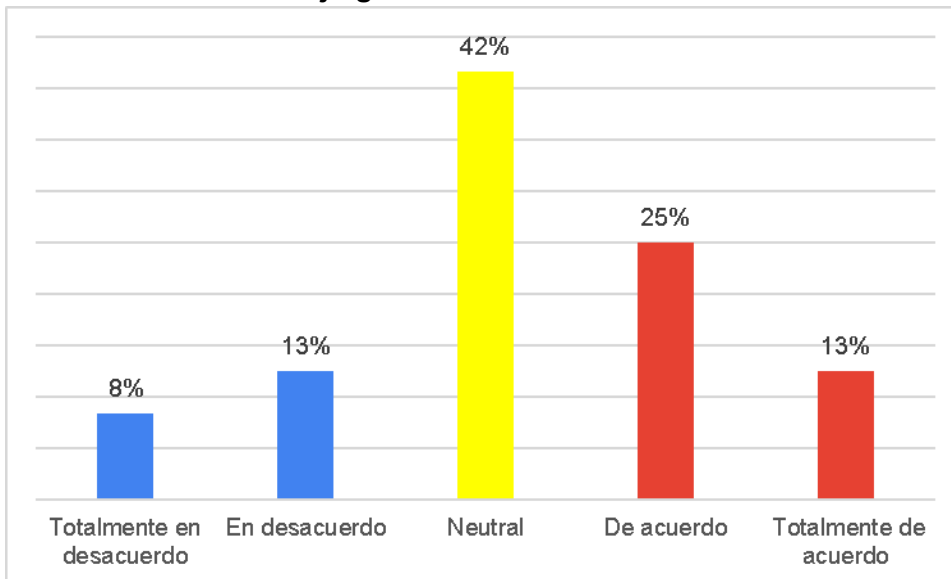
La escritura es otro de los desafíos que enfrenta el estudiantado. Este aspecto, que surgió en la evaluación cualitativa realizada por el equipo docente, también se manifiesta en los resultados de la encuesta. Como muestra la figura 3, sólo una cuarta parte está en desacuerdo con el reactivo propuesto, considerando que la escritura no es una dificultad. Por el contrario, si bien el 42% tiene una opinión neutral, soslayando en parte la complejidad que reviste este aspecto, un 38% acuerda que se trata de un desafío para la realización del trabajo.

No obstante la percepción de los y las estudiantes, a través de la observación de los trabajos se confirman algunas dificultades. Los hallazgos coinciden con los desafíos reconocidos por Carlino (2004); los cuales, según la autora resultan comunes en el estudiantado universitario y que, en efecto, aparecen en los diagnósticos del equipo docente. Por ejemplo. a) no tener en cuenta el contexto de producción y la articulación de las fuentes con su propia voz; b) una prosa con una estructura de temas idéntica a la de sus fuentes de información; c) poca adecuación del tema, no sólo al propósito de su escrito, sino también a su potencial lector; d) escasa profundidad en la revisión de sus propios escritos y centrada en aspectos de forma, pero no de contenido, entre otros.

Cabe consignar aquí que esta problemática se repite en gran parte, dado que el trabajo final se encuadra en un género discursivo extenso y complejo, que no se ejercitó o

se ejercitó parcialmente en asignaturas previas y que es puesto de manifiesto durante el taller. Sobre este punto, Arnoux et al. (2009) señala que “el estudiante se ubica en una situación que raramente se repite, es decir, que no puede apelar a experiencias propias anteriores” (p. 141) y debe dar cuenta de un “saber hacer” que en general no es objeto de enseñanza.

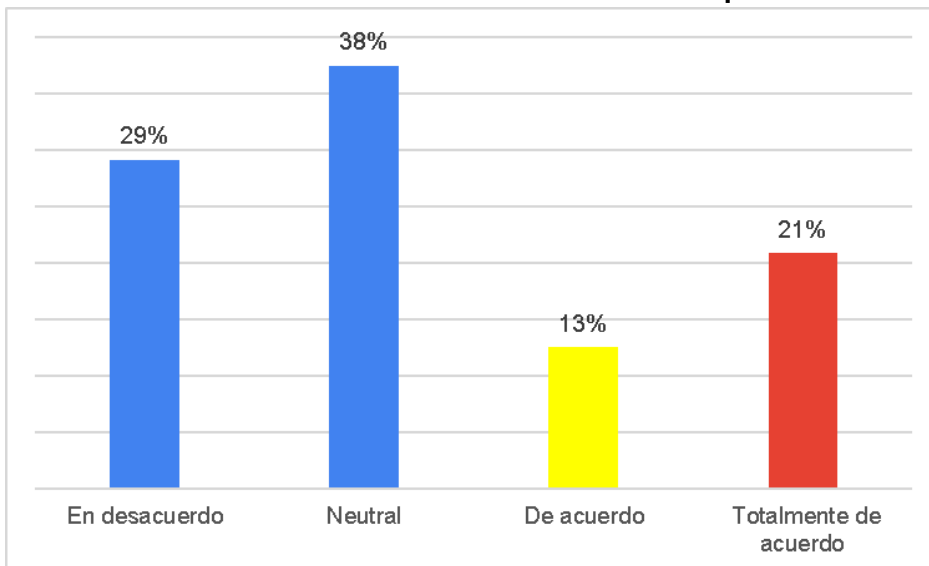
**Figura 3: Nivel de cuadro de los/las estudiantes sobre la afirmación “La escritura del trabajo generó muchas dificultades”**



Fuente: elaboración propia

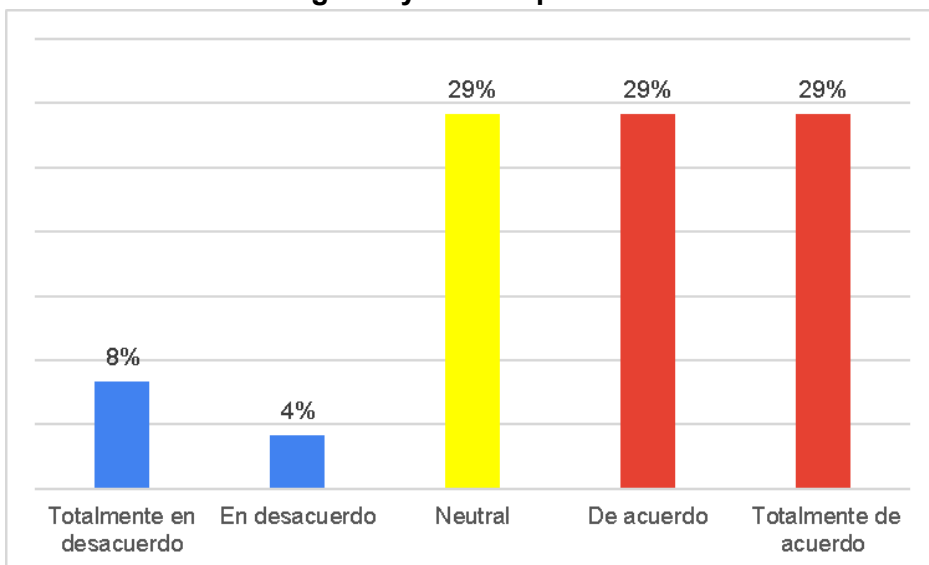
Respecto a los criterios de corrección aplicados por el equipo docente, se consultó a los estudiantes desde dos enfoques. En primer lugar su opinión sobre la tarea de corrección durante el seguimiento de los proyectos y, por otro lado, la alineación entre los criterios adoptados en los talleres de pregrado y grado. En este sentido, se relevó una opinión dividida casi en partes iguales sobre las observaciones que realizan los docentes durante el seguimiento (ver Figura 4). Por otra parte, hubo un acuerdo mayoritario (casi 60%) en cuanto a cierta descoordinación percibida en los juicios adoptados por los docentes del taller de grado y pregrado (ver Figura 5).

**Figura 4: Nivel de cuadro de los/las estudiantes sobre la afirmación “Me costó entender el criterio de las correcciones que hicieron los docentes”**



Fuente: elaboración propia

**Figura 5: Nivel de cuadro de los/las estudiantes sobre la afirmación “Los docentes de Pregrado y Grado aplicaban distintos criterios de correcciones”**



Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, la encuesta incluyó una pregunta para evaluar la dificultad percibida respecto del cursado de la materia. El 50% le asignó 3 puntos en una escala de 5, dónde 1 es Muy Fácil y 5, Muy Difícil. Una tercera parte calificó con 4 puntos y el 8,33% con un 5, igual porcentaje que asignó 2 puntos. El promedio general fue 3,44 sobre cinco.

Más allá de esta percepción, se les pidió a los respondientes que explicaran la razón de esa evaluación. Las opiniones sirvieron para ampliar la comprensión sobre algunas dificultades y oportunidades de mejora. Entre los aspectos positivos mencionados, se encontró que los estudiantes valoran las clases de oratoria y las dinámicas propuestas por los profesores. También que la complejidad del trabajo final se considera apropiada para el nivel de estudio y se entiende que es parte de la naturaleza de un trabajo de grado y, finalmente, que la colaboración y el apoyo de los docentes fueron útiles y ayudaron en gran medida al desarrollo del trabajo.

Entre los aspectos negativos que surgieron se destacan algunos ya mencionados, por ejemplo: se perciben criterios inconsistentes entre los profesores al corregir, lo que genera desventajas en la presentación de los trabajos; hay falta de una guía estructurada clara para comenzar y desarrollar el trabajo. Por otra parte se reclama mayor presencia y apoyo de los profesores durante el proceso y existe percepción de consignas no demasiado claras al inicio del taller.

Entre los desafíos y dificultades, los estudiantes reconocieron que la recolección de sustento teórico y su relación con el escrito fue tediosa, aunque la implementación posterior fue más llevadera. También manifestaron que encontrar el problema y desarrollar el diagnóstico inicial fue complicado, pero una vez superado, el proceso fluyó mejor. La dificultad para encontrar bibliografía adecuada fue mencionada como obstáculo significativo y el tiempo limitado dentro del cuatrimestre para desarrollar el trabajo y alcanzar el 75% de avance antes de finalizar la cursada fue percibido como un reto complejo.

### **Objetivos de la Propuesta de Intervención**

En virtud del diagnóstico expuesto precedentemente, se propone el desarrollo de Cuaderno de Cátedra que vincule a los talleres de grado y pregrado y sirva como herramienta para abordar los problemas y desafíos identificados con los siguientes objetivos:

#### **Objetivos Generales:**

- Producir un Cuaderno de Cátedra para estudiantes de las materias “Taller de Trabajo Final de Pre-Grado” y “Taller de Trabajo Final de Grado” que mejore la aprehensión y comprensión de los contenidos, herramientas y metodologías necesarias para la producción de sus trabajos finales de grado.

- Propiciar a través de la escritura del material educativo un espacio para la reflexión de la práctica docente que mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **Objetivos Específicos:**

1. Brindar herramientas conceptuales y prácticas para la elaboración del Plan de trabajo, adecuado a la modalidad de proyecto de Intervención profesional, que contribuya al campo disciplinar de los y las estudiantes.
2. Incluir en el texto conceptos que permitan articular teoría y la práctica de la escritura académica con foco en el trabajo final.
3. Mejorar las capacidades de búsqueda, captura, evaluación y uso ético de las fuentes de información.
4. Brindar a los estudiantes bibliografía actualizada sobre los temas de estudio y que contribuya a su mejor comprensión y aprendizaje.
5. Proporcionar a otros docentes información sobre las materias en estudio, a fin de propiciar el intercambio de ideas, enfoques teóricos y recursos metodológicos.
6. Promover el empleo de un lenguaje que promueva la igualdad de género.
7. Promover un nuevo espacio de diálogo interdisciplinar y reflexión dentro de los equipos docentes para la planificación, la organización y producción de conocimientos.

### **Destinatarios del Material Educativo**

Los principales destinatarios de la propuesta serán los y las estudiantes de tercero y cuarto año de la Licenciatura en Administración y Gestión de la información de la Universidad Nacional de Rafaela.

Asimismo, como se puede observar en los objetivos, son también destinatarios de esta intervención los propios docentes de la cátedra debido a que el cuaderno funciona como plataforma de reflexión de la propia práctica docente. De manera indirecta, también lo son otros colegas con los que se propicia el intercambio de enfoques y temáticas que serán abordadas en el material, especialmente desde la posibilidad de vinculación intercátedra que posee el taller.

## **Marco Teórico Referencial**

A continuación, desarrollaremos en forma sucinta varios conceptos que consideramos relevantes para ofrecer un marco al desarrollo del cuaderno de cátedra. Entre ellos abordaremos el concepto de innovación educativa, explorando su definición y la importancia de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales. Bajo este paradigma, se analizarán sin ánimo de ser exhaustivos las diferencias entre praxis repetitiva y praxis inventiva, y cómo estas influyen en la generación de nuevos conocimientos.

También se destacará el rol de la escritura académica como herramienta de reflexión docente y luego la relevancia de la alfabetización informacional (ALFIN) en el desarrollo de habilidades para gestionar la información de manera ética y efectiva. Ambas, competencias especialmente necesarias para el desarrollo que los y las estudiantes deben aplicar en sus trabajos finales y que, son abordadas, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en los talleres de Trabajo Final.

### **La innovación educativa**

La innovación educativa ha sido un campo de creciente interés en la investigación pedagógica, aunque aún carece de un marco teórico completamente desarrollado (Barraza, 2013). Este concepto se refiere a un proceso sistemático que implica la selección, organización y utilización creativa de elementos relacionados con la gestión institucional, el currículo y la enseñanza. La innovación educativa no solo busca introducir cambios superficiales, sino que pretende generar transformaciones profundas y significativas en los diferentes niveles del sistema educativo, abordando problemáticas específicas y respondiendo a necesidades emergentes.

Barraza (2013) define la innovación educativa como "un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículo y/o la enseñanza" (p. 16). Según este autor, los proyectos de innovación educativa se diseñan para ofrecer respuestas integrales a problemas identificados, impactando así en diversos ámbitos de la educación. Dentro de estos niveles, la enseñanza es particularmente relevante, ya que implica la intervención directa en las prácticas pedagógicas con el objetivo de construir estrategias didácticas y medios que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lucarelli (2004) complementa esta visión al sostener que la innovación educativa se caracteriza por una ruptura con los modos tradicionales de desarrollo de la actividad pedagógica. La innovación surge ante la percepción de situaciones problemáticas que demandan un cambio o una nueva dirección en la práctica educativa. Este proceso de ruptura implica redefinir cómo se enseña y se aprende, buscando acortar las distancias entre el conocimiento académico y las estructuras cognitivas de los y las estudiantes. En palabras de la misma autora, un desafío central para los docentes es "definir cómo enseñar esa síntesis cultural dinámica que es el contenido curricular, cómo acortar las distancias entre el saber investigado y las estructuras cognitivas de los estudiantes" (p. 3).

### **Praxis Repetitiva y Praxis Inventiva**

Una distinción importante en el marco de la innovación educativa es la que hace Lucarelli (2004) entre praxis repetitiva y praxis inventiva. La praxis repetitiva se refiere a prácticas educativas que, aunque útiles para establecer una base de conocimiento estructurado, pueden limitar la creatividad y la innovación.

En contraste, la praxis inventiva es aquella que promueve la producción de nuevos conocimientos a través de la resolución intencional de problemas, ya sean de índole práctica o teórica. Según Lucarelli, "la praxis inventiva es aquella práctica que incluye siempre la producción de algo nuevo, a través de la resolución intencional de un problema que puede ser tanto de índole práctico como puramente teórico" (p. 6).

El proyecto de Cuaderno de Cátedra se enmarca dentro de esta perspectiva de innovación educativa, buscando mejorar la articulación entre los contenidos teóricos y las prácticas en la formación de futuros profesionales. Se alinea, además, con la visión de Lucarelli (2004) sobre la necesidad de fomentar una praxis inventiva que permita a los estudiantes no solo adquirir conocimientos rígidos y estructurados, sino también desarrollar su capacidad creativa y crítica en el marco de sus propios proyectos de intervención profesional.

### **La práctica reflexiva docente**

El concepto de práctica reflexiva fue introducido por Schön (1983) como contrapartida del "modelo artesanal" -centrado en la imitación del docente experto- y al "modelo de ciencia aplicada". A diferencia de estos dos últimos modelos, que priorizan el

conocimiento recibido, la práctica reflexiva supone construir conocimiento y desarrollar la comprensión a través de la reflexión sobre la propia práctica.

Como señala Pujol-Cols, T. et al. (2024) "diferentes estudios han influido en el desarrollo de la reflexión. Dewey (1933) se preocupó por la relación entre experiencia, interacción y reflexión; Schön (1983) instaló la conocida distinción entre 'reflexión en la acción' y 'reflexión sobre la acción'"(s.p). La autora también destaca que trabajos más recientes señalan la necesidad de que la reflexión sea colaborativa, más dialógica y que haga un mejor empleo de las herramientas reflexivas.

La práctica reflexiva implica un enfoque metacognitivo en el que el docente observa sus propias acciones. Schön (1983) propuso en esa línea que la reflexión debería estar más estrechamente vinculada a la acción, y caracterizó a los practicantes reflexivos como aquellos capaces de pensar mientras actúan (reflexión en la acción) y también de reflexionar después de haber realizado una acción, para considerar lo que se ha hecho, es decir reflexión sobre la acción. Como señala Pujol-Cols T. *et al.* (2024):

"La práctica reflexiva es esencialmente heurística, creativa y desarrolla la autonomía del docente. La introducción de la reflexividad en las prácticas docentes se puede realizar a partir de diferentes mediaciones, entre las cuales pueden citarse al diario reflexivo, el portafolio reflexivo y tutor de la práctica docente como facilitador reflexivo, entre otros" (s.p.).

Entre los dispositivos mencionados por la autora, pueden sumarse otros que impliquen poner en juego procesos de escritura como el cuaderno de cátedra, por ejemplo.

### **La escritura como plataforma para la reflexión docente**

En efecto, no podemos pasar por alto el hecho de que la escritura del Cuaderno de Cátedra no solo tiene como objetivo la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también supone una plataforma de reflexión de la práctica docente.

Sobre este último punto, vale la pena mencionar las tres dimensiones que Roa *et al* (2015), le confiere a la escritura como una práctica sustancial que atraviesa todo el proceso de construcción de conocimiento y, en especial, como un ejercicio para promover la reflexión sobre la propia tarea docente. A saber:

La primera dimensión es la que el docente realiza para sí mismo y que se usa para registrar lo que se hace en el aula. Según las autoras (2015), ésta se ubica en el plano personal y carece de sistematicidad. Una segunda dimensión es la escritura en su dimensión pública-académica. Como su nombre lo indica, tiene lugar cuando el propósito es publicar y dar a conocer la experiencia. Esta dinámica también resulta valiosa porque permite generar discusiones y exige a los lectores asumir una posición, fortaleciendo el análisis y la reflexión.

Finalmente, la tercera dimensión se refiere a la escritura que busca tomar distancia de la propia práctica y cumple con dos funciones: una epistémica y otra social. Dimensiones que creemos atraviesan la producción de un cuaderno de cátedra.

Como señala Carlino (2022), “la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (p. 411). En efecto, no solo se trata de plasmar lo que ya se sabe, sino también de utilizar la escritura como un medio para explorar ideas, reflexionar sobre ellas, revisarlas y, en última instancia, transformarlas. Es decir, a través del proceso de escribir, se puede profundizar la propia comprensión de un tema, cuestionar las propias ideas y llegar a nuevas conclusiones o perspectivas.

Por otra parte, el diseño de este material, además de contribuir a cumplir objetivos pedagógicos, también permite el extrañamiento o distanciamiento sobre nuestra acción como docentes (Schön, 1998). Esto incluye entre otros, los siguientes beneficios: a) repensar los procesos, materiales y contenidos utilizados, b) reformular y homogeneizar los criterios de evaluación, c) fortalecer la vinculación intercátedra en una actividad productiva que promueve una interpelación de las prácticas de una forma mucho más poderosa a la que estábamos habituados.

En conclusión, el cuaderno de cátedra, no solo se trata de un instrumento en el que se transmite información a los y las estudiantes. Más bien, el acto de escribir puede ser una oportunidad para que los y las docentes profundicen su comprensión de los temas que enseñan, reflexionen sobre sus métodos pedagógicos, revisen y ajusten sus enfoques, y finalmente, transformen su propio entendimiento y práctica educativa. En este sentido, este instrumento se convierte en mucho más que un simple recurso de

enseñanza; se constituye en un espacio de desarrollo profesional y crecimiento intelectual para el equipo docente.

### **Los proyectos de Intervención Profesional**

No podemos dejar de abordar en este marco, la naturaleza de los proyectos de intervención profesional dado que el desarrollo del Cuaderno de Cátedra versará sobre esta temática y profundizará sobre las herramientas necesarias para su desarrollo.

Los proyectos de intervención en la Licenciatura en AGI asumen una función formativa. En ella se implican la autorreflexión y el análisis de contextos que habrán de desatar una acción propositiva orientada a la mejora de la práctica. En particular interesa la función comunicativa que asume la escritura para la expresión de formas de pensar y actuar.

Como señala Stagnaro (2012) “el proyecto de intervención es un género discursivo del ámbito profesional que cumple un rol importante en las prácticas profesionales” (p.158) y su objetivo consiste en diagnosticar y caracterizar un problema u oportunidad para plantear estrategias que permitan articular acciones para su superación o aprovechamiento.

Esta tarea requiere poner en juego diversas competencias para encontrar, evaluar, utilizar y comunicar información de forma práctica, en un contexto académico específico, que podría encuadrarse bajo el concepto de infoalfabetización o alfabetización académica.

### **Infoalfabetización**

Como hemos visto, entre los principales desafíos que encuentran los y las estudiantes se mencionan las dificultades en identificar las necesidades de información, buscar y evaluar críticamente la información encontrada, utilizarla de manera ética y efectiva, y comunicar de manera clara y eficaz. Un conjunto de habilidades que podemos enmarcar bajo el concepto de infoalfabetización.

La infoalfabetización o alfabetización informacional (ALFIN) se define como "el conjunto de habilidades necesarias para encontrar, evaluar, utilizar y comunicar información en contextos específicos" (Association of College and Research Libraries, 2016). Esto implica la capacidad de identificar las necesidades de información, buscar información de manera efectiva, evaluar críticamente la información encontrada, utilizarla

de manera ética, y comunicar de manera clara y eficaz. Se trata, en síntesis, de una habilidad fundamental para el desarrollo académico, profesional y personal de los y las estudiantes, que además debe ponerse en práctica durante el desarrollo de sus proyectos de intervención.

El cuadro de situación observado en la cátedra no es una singularidad, por el contrario coincide con los desafíos que plantea el acceso a la información en la actualidad y que, como un aspecto clave de la infoalfabetización universitaria, ha sido objeto de numerosas investigaciones. Head y Eisenberg (2010) por ejemplo encontraron que muchos estudiantes universitarios no saben cómo utilizar las bibliotecas y los recursos en línea de manera efectiva para encontrar información relevante. En la misma línea, Borgman (2007) sostiene que el acceso a la información está cambiando rápidamente en la era digital, lo que significa que los estudiantes necesitan habilidades actualizadas para navegar por las nuevas formas de acceso a la información.

En efecto, la difusión de las tecnologías digitales<sup>1</sup> (Zukerfeld, 2015) ha provocado el nacimiento y transformación de una nueva sociedad. Tanto es así que la información en sus múltiples formas se encuentra omnipresente y resulta la materia prima de nuestra existencia moderna. La información es el elemento indispensable de las nuevas sociedades y las tecnologías, especialmente las digitales, son las herramientas que permiten elaborar, difundir y acceder a la misma (Moreira y Guarro, 2012).

En esta línea, Area y Guarro (2012) advierten que la digitalización de la información está permitiendo crear nuevas formas de entender el mundo.

“Conceptos tales como los hipertextos, la realidad virtual, las representaciones tridimensionales, los repositorios de archivos, la inteligencia artificial o la realidad aumentada... han emergido con fuerza para designar los cambios que genera la tecnología en el modo de entender y relacionarnos con la producción de información y sus formatos de representación y difusión” (p. 47).

Al respecto, interesa en este punto detenerse brevemente en el concepto de “modernidad líquida” acuñado por Bauman (2008). Éste requiere romper con la rigidez establecida por los métodos tradicionales de educación y exige adaptarse a los cambios

---

<sup>1</sup> Utilizamos el concepto de tecnologías digitales que propone Zukerfeld en lugar de Tecnologías de la Información debido a que, como señala el autor este es un concepto “infinitamente más amplio y más extendido en el tiempo”(2015, p.2) que implica herramientas, materias primas o máquinas no necesariamente digitales.

permanentes considerando la gran cantidad de posibilidades que ofrecen las transformaciones socioculturales, políticas y económicas aceleradas por el impacto de las tecnologías digitales.

Producto de una renovación constante del conocimiento, “el aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre esquivos que, para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento en que se alcanzan” (Bauman, 2008, p.33) . En semejante mundo, las universidades tienen la obligación de fomentar la emancipación de los y las estudiantes, proporcionándoles habilidades y conocimiento que les permitan adaptarse a este nuevo escenario líquido.

Bajo este cuadro, resulta clave la alfabetización informacional que en una de sus aristas es definida por Carlino (2005) como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p.13). En otras palabras, nos referimos a la capacidad de desarrollar habilidades, destrezas y competencias que permitan reconocer cuándo es necesario contar con información, cómo y dónde localizarla, cómo debe ser evaluada, seleccionada y utilizada eficazmente.

La alfabetización informacional (ALFIN) además ha sido declarada como un derecho humano básico fundamental para el aprendizaje permanente y empoderamiento de los individuos y las sociedades, según la define la Declaración de Praga:

La Alfabetización Informacional engloba el conocimiento de las propias necesidades de información y la habilidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerrequisito para participar de forma eficaz en la Sociedad de la Información y, a la vez, es una parte del derecho humano básico del aprendizaje a lo largo de la vida. (Declaración de Praga, 2003, p. 1)

En efecto, como señalan Area y Guarro (2012) hasta hace pocos años ser alfabeto era dominar los procedimientos de acceso a la cultura impresa o poseer las

competencias de la lectoescritura<sup>2</sup>. Sin embargo, en la actualidad “ser alfabeto es todo eso, y además, requiere ser competente en el uso inteligente de las tecnologías (*digitales*)<sup>3</sup> y de las nuevas formas culturales que las acompañan: buscar información” (Area y Guarro, 2012, p. 49).

Carlino (2015) también refiere que el concepto de infoalfabetización “designa el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (p.13). Este aspecto se supone fundamental, porque forma parte de las expectativas y criterios de evaluación que los docentes ponemos en juego cuando evaluamos los trabajos del estudiantado y, como hemos advertido más arriba, también son reconocidos como una habilidad para desempeñarse eficientemente en el mercado laboral.

Cuando la exigencia se hace presente, los y las estudiantes reclaman no haber sido formados para resolverla y los docentes nos encontramos sorprendidos porque estos y estas no cuentan con las competencias deseadas. Ese desfase entre lo esperado y lo adquirido requiere necesariamente una intervención. En definitiva y pese a los distintos enfoques que reconocen diversos autores (Gutiérrez, 2003, 2010 y Area y Guarro, 2012) vale la pena señalar que existe cierto consenso en que la infoalfabetización (o ALFIN) es un proceso mucho más complejo que la mera capacitación para saber utilizar dispositivos, herramientas, software o plataformas digitales en forma descontextualizada. Por el contrario, debe entenderse como la adquisición de códigos y formas comunicativas en tanto un proceso social situado (Gutiérrez, 2010).

Para Area y Guarro (2012, p. 51) “este nuevo concepto de alfabetización, en consecuencia, focaliza su atención en la adquisición y dominio de competencias centradas en el uso de la información y de la comunicación y no tanto en las habilidades de utilización” de los dispositivos tecnológicos. Los mismos autores (2012), sostienen que, “la condición inicial, pero no suficiente, para la comprensión, o si se prefiere para la construcción del conocimiento, es el acceso a la información. Sin datos, sin conocimiento previo, no puede elaborarse significado” (p. 69).

---

<sup>2</sup> En 1958, La Conferencia General de la UNESCO definió a la alfabetización como “la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiendo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida cotidiana. Desde entonces, la noción de alfabetización ha evolucionado y hoy en día abarca distintos ámbitos de competencias. Cada uno de estos ámbitos se concibe en función de una escala que define distintos grados de dominio y responde a distintas finalidades” (UNESCO, 2006)

<sup>3</sup> La aclaración es mía.

Nótese que los autores, empero, advierten como necesaria la condición inicial, por lo que refuerzan la idea de que sean los propios estudiantes quienes “autónomamente busquen, analicen y construyan el contenido o conocimiento de estudio de la materia” que será posible sólo si se articulan y confluyen tres factores que resultan una condición de la práctica docente y el contexto institucional: a) la planificación e implementación de actividades que vayan más allá de la mera repetición; b) la disponibilidad de recursos de información y tecnológicos de naturaleza diversa y c) el desarrollo en los usuarios de competencias y habilidades para saber buscar, seleccionar, analizar y reelaborar información a través de múltiples fuentes (Area y Guarro, 2012, pp. 69-70).

Tales condiciones son particularmente relevantes si pensamos los aportes y potencialidades que fueron descritos más arriba con relación a la alfabetización Informacional, que permita potenciar la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje. Gomes y Hernández-Perez (2013) explican que para superar las carencias informacionales del estudiantado, su formación debe estar articulada a través del marco curricular de las disciplinas académicas y con la estrecha colaboración entre profesores y bibliotecarios. Sin embargo, también sostiene que el gran desafío al que se enfrentan las universidades está en cómo integrar la ALFIN de forma sistemática en el desarrollo del currículo (p. 1154).

Area Moreira (2007) señala sobre este punto cuatro posibilidades de integrar la ALFIN en las universidades: a) La oferta de una nueva materia/asignatura común a todas las titulaciones de la universidad; b) La oferta de asignaturas o seminarios de libre elección del estudiantado convalidables por créditos académicos; c) La oferta de contenidos específicos de alfabetización informacional distribuidos transversalmente entre distintas asignaturas de una misma titulación y d) La oferta de cursos puntuales sobre aspectos específicos de las competencias informacionales (pp. 11-12).

Aunque podría integrarse a cualquiera de las primeras opciones que sugiere Moreira, el Cuaderno de Cátedra en el marco del Taller de Trabajo Final se inscribe bajo la oferta de contenido distribuido en las asignaturas de AGI (punto c); que se complementa con la oferta de cursos puntuales que ya existen en UNRaf como el Taller de Prácticas de Escritura académica (punto d), que es promovido como complemento, desde la cátedra.

## **Desarrollo del Cuaderno de Cátedra**

Para la elaboración del Cuaderno de Cátedra, se consideraron especialmente los resultados de las evaluaciones realizadas por el equipo docente y el contenido del curso con el propósito de adaptarlo a los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los estudiantes, bajo el paraguas de los objetivos que deseábamos alcanzar al ofrecer este nuevo material en el contexto de la asignatura.

Nos propusimos, asimismo, que el cuaderno se convierta en un material educativo que facilite una experiencia de aprendizaje. Es decir, que no solo debe ofrecer información sobre ciertos temas, sino también facilitar el aprendizaje como una experiencia de cambio y enriquecimiento en sentido conceptual y práctico (Kaplun, 2022).

En este punto, es preciso aclarar que mientras se elaboraba este proyecto, se inició el proceso para participar de la convocatoria que impulsa la Editorial de la Universidad Nacional de Rafaela para su colección de Cuadernos de Cátedra, cuyos objetivos coinciden en gran parte con los expuestos en este trabajo, como señala en su Art. 2, la convocatoria general para la selección de propuestas:

“La edición del material educativo/didáctico en formato papel y digital (Cuaderno anillado) tiene como finalidad fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel de pregrado y grado, en el marco de las distintas unidades académicas de UNRaf. Así también, potencia y pone en valor la construcción de conocimiento y las capacidades de los equipos docentes para producir textos de apoyo a sus actividades de formación” (Unraf Ediciones, 2023).

### **Estructura del cuaderno de cátedra**

En su estructura, el Cuaderno de Cátedra, también debe ofrecer una presentación coherente de los contenidos del taller, con la intención de proporcionar al lector una conexión entre los distintos temas de las unidades temáticas, y explicitar aspectos que, aunque se abordaban en las clases, no tenían una lectura específica que los sustentara.

Bajo esta línea, el material se propone como de lectura obligatoria, con el fin de ayudar a los y las estudiantes a relacionar los temas y entender mejor la propuesta del taller. Aunque tiene un enfoque teórico, la idea es incluir ejemplos prácticos y material para utilizar en las clases.

Finalmente, en virtud del análisis realizado, hemos considerado estructurarlo en cinco capítulos. El primero abordará las características del proyecto de intervención, sus partes y propósito. El capítulo dos, se orienta al uso de técnicas y herramientas de búsqueda, evaluación, sistematización e interpretación de datos y el tercero al diseño de herramientas de recolección de datos.

El cuarto capítulo se refiere a la comunicación del proyecto de intervención, tanto oral como escrita. En él se abordarán aspectos de la escritura académica, normas APA y presentación escrita. Finalmente, en el capítulo cinco se explican las condiciones de cursado y la dinámica de los talleres. A continuación se realizará una descripción más detallada de cada capítulo.

### **Índice del Cuaderno**

El cuaderno de cátedra comienza con una introducción que ofrece una visión general del contenido, los objetivos y el enfoque adoptado, estableciendo las bases teóricas y metodológicas para la elaboración de proyectos de intervención o innovación

### **Capítulo 1: Guía y pautas para la elaboración de un proyecto de intervención o innovación**

El Capítulo 1 se centra en la guía y las pautas para la elaboración de un proyecto de intervención. Se define qué es un proyecto de intervención, explicando su propósito y los ámbitos en los que puede aplicarse. Además, se describen las fases o etapas de formulación de un proyecto, desde la planificación hasta la evaluación final. Se ofrecen pautas para la creación de un título adecuado y representativo del proyecto y se analiza la importancia de la colaboración institucional, proporcionando criterios para seleccionar la institución participante.

Este capítulo también aborda la realización de un diagnóstico efectivo, la identificación del problema, y la importancia de justificar el proyecto, identificando a los destinatarios y estableciendo un marco referencial. Se detalla la importancia de los objetivos de intervención y las metas, con especial énfasis en su formulación adecuada, así como el diseño de estrategias y un plan de actividades. Finalmente, se explica cómo prever y describir el impacto esperado del proyecto, se enumeran los recursos necesarios, y se describen las técnicas para evaluar el impacto y los indicadores de evaluación, concluyendo con una guía para crear un cronograma detallado y las pautas para citar correctamente las fuentes utilizadas.

## **Capítulo 2: Búsqueda y evaluación de fuentes de datos**

El Capítulo 2 se dedica a la búsqueda y evaluación de fuentes de datos. Se explican los diferentes tipos de fuentes de información y sus roles en la investigación, incluyendo las fuentes de datos primarias y secundarias. Se ofrecen criterios para evaluar la calidad y relevancia de las fuentes de datos secundarias, considerando aspectos como la autoridad del autor, el origen de la información, el contenido, la fecha de publicación, el propósito y el público objetivo de la fuente.

Además se proporcionan estrategias y herramientas para la búsqueda eficaz de recursos y fuentes de información, detallando cómo planificar y ejecutar una estrategia de búsqueda efectiva, y se explican las técnicas para buscar información en bases de datos académicas y otros recursos digitales, incluyendo el uso de operadores booleanos, de proximidad y de truncamiento. Aquí se hace especial hincapié en los recursos de biblioteca que provee la Universidad como una forma de articular la cátedra con el entorno institucional.

## **Capítulo 3: Herramientas de recolección de datos**

En el Capítulo 3, se abordan las herramientas de recolección de datos, ofreciendo una visión general de las principales técnicas. Se explica la importancia de la validez y la confiabilidad en la recolección de datos, y se discuten los factores a considerar antes de seleccionar y diseñar una herramienta de recolección. Se describen las herramientas cualitativas más comunes, como entrevistas en profundidad, observación y focus groups.

También se detalla la metodología para diseñar y aplicar encuestas efectivas, incluyendo la estructura del cuestionario, las características de una buena pregunta de encuesta, y los diferentes tipos de opciones de respuesta. Se describen diversas escalas utilizadas para medir actitudes, como las escalas gráficas de clasificación, de categorías, de orden de rangos, de comparación por pares, de suma constante, de diferencial semántico y de Likert.

## **Capítulo 4: Comunicación del Proyecto de Intervención**

El Capítulo 4 se enfoca en la comunicación del proyecto de intervención, explicando las mejores prácticas para la redacción del proyecto. Se discuten las características de un buen título, el formato de los títulos y su jerarquía, y se proporcionan

recomendaciones sobre el tipo y tamaño de las fuentes a utilizar. Se explica la importancia de citar correctamente, incluyendo citas textuales, citas textuales con errores de origen, citación de comunicaciones personales y la cita de parafraseo.

Se analiza cómo la inteligencia artificial puede ayudar en la creación y mejora de paráfrasis. Se detallan las características de la escritura académica efectiva, la importancia de un enfoque basado en datos y conocimientos técnicos, y se discuten las estrategias para lograr coherencia y cohesión en la escritura. Se analiza la estructura del párrafo, los conectores textuales, la impersonalización de la escritura, y se ofrecen recomendaciones generales para mejorar la escritura, incluyendo el uso de lenguaje no sexista.

Además, se explican las mejores prácticas para la presentación oral del proyecto, incluyendo cómo estructurar una presentación bajo esa forma, así como diferentes esquemas para organizar el contenido y pautas para crear presentaciones visuales efectivas.

### **Capítulo 5: Lineamientos generales**

Finalmente, el Capítulo 5 presenta los lineamientos generales para los trabajos finales de pregrado y grado. Se explican las diferencias y requisitos de estos trabajos, los criterios para mantener la regularidad académica, y la importancia del trabajo en equipo. Se proporcionan pautas para la conformación de equipos de trabajo, la selección de la organización a intervenir y la problemática a trabajar. Se detallan los ejes temáticos, el seguimiento y tutoría, la modalidad de los encuentros, y los criterios de evaluación docente. Se concluye con los requisitos específicos para el trabajo final de pregrado y grado.

## **A Modo de Conclusión**

El propósito de este proyecto es contribuir a mejorar la actividad pedagógica en las cátedras de Taller de Trabajo Final de la Licenciatura en Administración y Gestión de la Tecnología de la UNRaf. Y en este marco, facilitar una mejor comprensión de las herramientas y habilidades que debe poner en práctica el estudiantado para el desarrollo de sus proyectos de intervención o innovación profesional.

La idea de disponer de un material propio, como este Cuaderno de Cátedra, no significa abandonar otras lecturas esenciales para el desarrollo de un pensamiento crítico o la resolución de problemas disciplinares. Por el contrario, debe constituirse como un disparador de nuevas formas y perspectivas de abordaje.

Es fundamental recordar, asimismo, que un texto siempre es un acontecimiento comunicativo que se convierte en un acontecimiento pedagógico en el momento en que se crean las condiciones para su uso en el aula, mediante la incorporación de consignas y actividades que faciliten la interacción entre teoría y práctica. Es decir que solo adquiere valor a partir como facilitador de la interacción y el diálogo situado.

En este aspecto, Beaugrande y Dressler (1997) justamente identifican “la situacionalidad del texto”, entre otras siete normas de textualidad que debe tener el texto para considerarse un acontecimiento comunicativo. Para los autores resulta importante dar cuenta de la situación dentro de la cual el texto es producido y también comprendido. Y, sobre esta idea, subrayan que este rasgo se refiere exclusivamente a los factores que hacen que un texto sea relevante en el marco de la situación en la que aparece. Es decir que cobra vida en el contexto pedagógico y no en otras situaciones.

Finalmente, el Cuaderno de Cátedra no solo se posiciona como recurso material para los procesos de enseñanza y de aprendizaje sino que también brinda al equipo docente -a través de la escritura- un enorme potencial epistémico y social para desarrollar, revisar y transformar el conocimiento, así como reflexionar sobre la propia práctica.

La tarea de desarrollar el material, requiere del conocimiento conceptual, que implica la observación, comparación, contraste, clasificación, ordenamiento, síntesis y análisis de la información que se va a transmitir (Rodríguez, 2019). Es decir, no solo se limita a la mera función de compartir información, sino que se convierte en una plataforma poderosa para profundizar, reflexionar sobre la enseñanza, transformar la práctica educativa y propiciar la interconexión entre cátedras.

Finalmente, la vinculación de ideas y conceptos impulsados por la escritura crea una red cognitiva que trasciende las barreras individuales. En este sentido, la escritura no solo es un medio para expresar pensamientos, sino una herramienta para la creación colaborativa de conocimiento. Como señaló Vygotsky (1986), “la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual” (p. 156).



#### **Versión Final del Cuaderno de cátedra**

Se puede consultar la versión final del cuaderno de cátedra escaneando el QR o en el siguiente link:

■ **RID2024116 - 11 Guía para elaborar el PIP.pdf**

## Referencias

- AREA MOREIRA, M. y GUARRO, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española De Documentación Científica*, (Monográfico), N° 46. Disponible en: <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744/825>
- AREA MOREIRA, M. (2007) Adquisición de competencias en información: una materia necesaria en la formación universitaria. REBIUN. <https://repositoriorebiun.org/handle/20.500.11967/332>
- ARNOUX, E., BORSINGER, A., CARLINO, P., DI STEFANO, M., PEREIRA, C. Y SILVESTRE, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de La Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169>
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (2000): Information Literacy Competency Standards for Higher Education: Chicago, IL, USA. Recuperado de: [https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL Information Literacy Competency Standards for Higher Education.pdf](https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf)
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de Educational psychology: a cognitive view.
- BAUMAN, Z. (2008). *Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- BARRAZA MACÍAS, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango.
- BEAUGRANDE, R. A. DE Y DRESSLER, W. U. (1997). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- BLANC, G. et al (1999) *La Universidad en la Sociedad de la Información*. Documentos Columbus sobre gestión Universitaria. Centro de Documentación e Información, UNESCO. Recuperado de: <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00095.pdf>

- BORGMAN, C. L. (2007). *Scholarship in the digital age: Information, infrastructure, and the Internet*. MIT Press.
- BOURDIEU, P. (2014) *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Prometeo.
- BROUSSEAU, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas* - 1a ed. - Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BROUSSEAU, G. (2016). *Petite histoire du concept «adidactique»*.  
<http://guy-brousseau.com/3326/rp-2016-4-petite-histoire-du-concept-adidactique/>
- CARLINO, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- CARLINO, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>
- CARLINO, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20) 409-420.  
[https://ifdmoreno-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/TEXT0\\_1\\_-Carlino\\_Paula\\_2003.\\_Alfabetizacion\\_academica\\_Un\\_cambio\\_necesario\\_algunas\\_alternativas\\_posibles.pdf](https://ifdmoreno-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/TEXT0_1_-Carlino_Paula_2003._Alfabetizacion_academica_Un_cambio_necesario_algunas_alternativas_posibles.pdf)
- COBOS, L. F; MONTALUISA, A y SALAS, E. (2018) El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje en *Revista Anales* 1(376):231-248
- ECO, U. (1987). El lector modelo. *Lector in fabula*, 73-95.
- FLOWER, L. Y HAYES J. (1996). La teoría de la redacción como proceso. En *Textos y contextos 1*. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- GOMES, M. & HENÁNDEZ-PÉREZ, T. (4-6 de noviembre del 2013). Tema 4. La integración curricular de la alfabetización informacional (ALFIN) en las universidades españolas: experiencias de tres modelos distintos (Sesión de conferencia). En *VI Encontro Ibérico Edicic 2013: Globalização, Ciência, Informação ATAS*, Oporto, Portugal. Recuperado de <https://cutt.ly/lcG78v2>

- GONZALEZ ESTRADA, G. (2021). La alfabetización informacional: un camino hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 32(1), e1533. Epub 01 de marzo de 2021.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2307-21132021000100018&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132021000100018&lng=es&tlng=es).
- GUTIERREZ, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. En Aparici, R.(coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- HEAD, A. J., & EISENBERG, M. B. (2010). How college students evaluate and use information in the digital age. *Project Information Literacy Progress Report*. University of Washington.
- KAPLUN, M. (2002) Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos, *Revista Virtual Nodos* N° 3  
[https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/contenidos\\_itinerarios\\_y\\_juegos\\_-\\_kaplun\\_2.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/contenidos_itinerarios_y_juegos_-_kaplun_2.pdf)
- KOTLER, P; KARTAJAYA, H.y SETIAWAN, I. (2021) *Marketing 5.0: Tecnología para la humanidad*. Acción Empresarial
- LUCARELLI, E. (2004) “La innovación en la enseñanza ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?” Ponencia presentada en la 3° Jornadas de innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur, junio 2004.  
<https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/bibliografia-lucarelli1.pdf>.
- LÉVY, P. (2000). La cibercultura y la educación. *Pedagogía y Saberes*, (14), 23.31.  
<https://doi.org/10.17227/01212494.14pys23.31>
- PÉREZ, M. ROA, C. Y RAMOS, G. (2009) *Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, IDEP. [bit.ly/unraf2024](http://bit.ly/unraf2024)
- PUJOL-COLS, T. et al. (2024). La práctica reflexiva y escritura en la formación docente inicial. *Revista Nuevas Perspectivas*. Vol. 3 N.º 5. Pp 1-20.  
<https://revistanuevasperspectivas.aduba.org.ar/ojs/index.php/nuevasperspectivas/article/view/39/104>

- REISOGLU, İ., y ÇEBİ, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers and Education*, 156, 103940.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940>
- STAGNARO, D. y DA REPRESENTACAO, N. (2012) El proyecto de intervención. En *carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, pp. 157-178.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- SOMOS AGI. (2023, 2 de Marzo). Sitio web de la Licenciatura en Administración y gestión de la información de UNRaf. Recuperado el 15 de febrero, 2024,  
<https://sites.google.com/unraf.edu.ar/somos-agi>
- UNESCO. 2006. *Educación para todos: la alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006*. París: UNESCO
- UNESCO (2003) *Declaración de Praga: hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente* .  
[https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3\\_uibd.nsf/B0B3898CFED8884E05257929006DC7C2/\\$FILE/praga.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/B0B3898CFED8884E05257929006DC7C2/$FILE/praga.pdf)
- VALDIVIA VIZARRETA, P. (2020) *Educación Superior: Pandemia COVID-19*. en *Rev. Digit. Invest. Docencia Univ.* vol.14 no.2 Lima jul-dic 2020  
<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1388>
- VYGOTSKY, L. S. (1986) *Obras escogidas. Tomo I*.
- ZUKERFELD, M. (2015). *La tecnología en general, las digitales en particular. Vida, milagros y familia de la “Ley de Moore”* HIPERTEXTOS, 2 (4).  
<https://www.unraf.edu.ar/carreras-unraf/licenciaturas-ingenierias/155-propuesta/lic/pres/2867-licenciatura-en-administracion-y-gestion-de-la-informacion-2>