



RIDUNAJ
Repositorio Institucional
Digital UNAJ



Tesis de Posgrado

Alvarez, María Daniela

Una aproximación a la enseñanza de la lectura y escritura en las Prácticas preprofesionales en la Licenciatura en Trabajo Social UNAJ

2025

*Instituto de Ciencias Sociales y
Administración*

*Carrera: Especialización en Docencia
Universitaria*



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons.
Atribución – No comercial – Sin obra derivada 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Documento descargado de RID - UNAJ Repositorio Institucional Digital de la Universidad Nacional Arturo Jauretche

Cita recomendada:

Alvarez, M. D. (2025). Una aproximación a la enseñanza de la lectura y escritura en las Prácticas preprofesionales en la Licenciatura en Trabajo Social UNAJ [Trabajo final de especialización, Universidad Nacional Arturo Jauretche]. <https://rid.unaj.edu.ar/handle/123456789/3351>

Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto, queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899.



Universidad Nacional Arturo Jauretche
Especialización en Docencia Universitaria
Resolución N°019-23-Exp. N°4129

Título:

**“Una aproximación a la enseñanza de la lectura y escritura en las Prácticas
preprofesionales en la Licenciatura en Trabajo Social UNAJ “**

Autora: María Daniela Alvarez

Directora: Mg. Adriana Himm

Fecha de presentación: 12 de Mayo 2025

Resumen:

En un contexto social complejo, la lectura y la escritura se convierten en herramientas esenciales en la formación de los Trabajadores Sociales, ya que contribuyen en la construcción de conocimiento, el desarrollo de pensamiento crítico y la intervención profesional. Este Trabajo Final Integrador (TFI) para la Especialización en Docencia Universitaria identifica y analiza estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) para fortalecer estas habilidades en pos de su futuro desarrollo profesional. A través de un análisis cualitativo, que incluye entrevistas a docentes y coordinadores de Prácticas Pre Profesionales, observaciones y revisión de documentos institucionales, se identifican diversas estrategias para la elaboración de Informes, escritura de crónicas, realización y análisis de entrevistas, mapeos, lectura y deconstrucción de bibliografía especializada. El TFI propone que la enseñanza de la lectura y la escritura debe estar en línea con una perspectiva situada, promoviendo un aprendizaje que valore los saberes y experiencias de los estudiantes y las comunidades en las que se desarrollan sus prácticas en consonancia con los valores de esta universidad.

Palabras claves: Lectura y escritura, Estrategias de enseñanza, Prácticas Pre Profesionales en Trabajo Social

Agradecimientos:

Al concluir esta etapa de mi formación profesional, siento la necesidad de expresar mi gratitud a quienes han sido pilares fundamentales en la realización de este Trabajo Final Integrador.

En primer lugar, a mis hijos, Ignacio y Victoria, por estar siempre presentes, por escucharme y darme fuerzas, mi compromiso es seguir creciendo para ser el ejemplo que merecen.

A la Especialización en Docencia Universitaria, mi más sincero reconocimiento. Este trayecto formativo transformó mi perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje, brindándome un espacio de reflexión crítica que ha enriquecido profundamente mi práctica docente. Muy especialmente a mis colegas que compartieron su tiempo y reflexiones para sumarse a este TFI con sus análisis y experiencias.

A mi Directora de TFI, Mg Adriana Himm, gracias por su paciencia y su generoso acompañamiento, su tiempo de domingos y feriados. Su claridad conceptual y su constante aliento para dar forma a este trabajo. Valoro enormemente su compromiso y su capacidad para motivarme, siempre con una visión constructiva.

Finalmente, a la Universidad Nacional Arturo Jauretche, es un honor y un privilegio formar parte de una institución que defiende el Derecho a la Educación Superior, gratuita y de calidad para todos. Mi compromiso es retribuir a la sociedad, a través de mi labor docente, los saberes y valores aquí adquiridos, contribuyendo activamente a la construcción de un futuro más justo. Defendiendo siempre el rol insustituible de la universidad pública como motor de transformación social y desarrollo.

A todos ustedes, mi profundo y sincero agradecimiento.

Tabla de contenidos:

| | |
|---|-----------|
| Agradecimientos: | 2 |
| Introducción: | 5 |
| Encuadre metodológico..... | 7 |
| La entrevista, un diálogo en la investigación..... | 9 |
| Instrumentos y Procedimiento de las entrevistas..... | 9 |
| Otras Técnicas de Recolección y Triangulación..... | 10 |
| Capítulo I: La Educación Superior en Argentina | 12 |
| La Educación secundaria en Argentina..... | 13 |
| La expansión de las universidades públicas: Las Universidades del Bicentenario..... | 17 |
| La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)..... | 17 |
| La estructura organizativa de la UNAJ..... | 18 |
| Acerca de las y los estudiantes de UNAJ, el proceso de aprendizaje y la inclusión educativa..... | 19 |
| Dirección de Género y Derechos Humanos..... | 23 |
| Investigación y Vinculación con el territorio..... | 23 |
| Orígenes y Profesionalización: De la Asistencia a la Técnica..... | 25 |
| El Movimiento de Reconceptualización:..... | 25 |
| Dictaduras y Resistencia:..... | 25 |
| CELATS y la Post-Reconceptualización: Nuevos Desafíos y Debates:..... | 26 |
| Años 90 y Resistencia al Neoliberalismo:..... | 26 |
| El Plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social UNAJ:..... | 27 |
| ¿Qué concepciones sobre la disciplina transmiten los docentes de las PPP?..... | 28 |
| Formar profesionales en Trabajo Social en la UNAJ..... | 28 |
| Las Prácticas Pre-Profesionales..... | 30 |
| Capítulo III: Enseñar en la Universidad | 32 |
| La importancia de la alfabetización académica en UNAJ:..... | 33 |
| PROFLE, Programa para el Fortalecimiento de la lectura y escritura..... | 34 |
| TAPTA: Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos | 35 |
| Trabajos Finales de Carrera (TFC)..... | 35 |
| Formación docente:..... | 35 |
| La construcción del perfil docente:..... | 36 |
| Capítulo IV: ¿Cómo se enseña lectura y escritura en las Prácticas Preprofesionales UNAJ?.. | 39 |
| 1. Las estrategias pedagógicas empleadas..... | 39 |
| • Énfasis en la Reescritura y la Retroalimentación Constructiva..... | 39 |
| • Lectura Grupal, Análisis Colectivo y Colaboración..... | 40 |
| • Uso Pedagógico de Materiales Especializados y Géneros Discursivos..... | 41 |
| • Fomento de la Expresión y la Creatividad..... | 42 |
| 2. Los desafíos percibidos en la adquisición de habilidades de lectura y escritura..... | 43 |
| • Desafíos Gramaticales, Estructurales y de Registro..... | 44 |
| • Obstáculos en la Comprensión y Conceptualización..... | 44 |
| • El proceso de alfabetización en torno a los géneros discursivos del Trabajo Social..... | 45 |
| 3. La Integración Teórico-Práctica en Trabajo Social: Escribir la praxis..... | 46 |
| 4. El rol de los Géneros Discursivos Propios de la Disciplina..... | 47 |
| • Desafíos y Confusiones en Torno a los Géneros:..... | 48 |
| • Dificultades en la producción..... | 48 |

| | |
|---|-----------|
| • El Informe Social como Género Central y Complejo:..... | 49 |
| • La Escritura como Acto Político en Trabajo Social | 49 |
| Herramienta de Intervención para la Justicia Social | 50 |
| Posicionamiento Ético-Político Profesional | 51 |
| 5. La Influencia de la Perspectiva Situada y el Contexto Comunitario..... | 51 |
| 6. Métodos de Evaluación y Retroalimentación..... | 53 |
| 7. Propuestas de Mejora Identificadas..... | 54 |
| 1- Fortalecimiento de una Escritura Profesional con Impronta Política, Situada y Emancipadora en las Prácticas Pre Profesionales | 55 |
| 2.Apoyo Institucional y Formación Docente: | 55 |
| 3. Construcción de comunicación Ética Política grupal para la Intervención Social..... | 57 |
| Consideraciones finales: | 59 |
| Bibliografía | 63 |
| Anexo | 69 |
| Protocolo de entrevista | 69 |
| Título del Proyecto: Una aproximación a la enseñanza de la lectura y escritura en las Prácticas Preprofesionales en la Licenciatura en Trabajo Social UNAJ | 69 |

Introducción

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) a diferencia de otras universidades creadas en el conurbano en el mismo periodo, no lleva el nombre de la localidad donde se encuentra, sino que se dice de ella que “nace con nombre propio”¹, con una identidad que tiene la fuerza del pensador popular que la identifica. Es conmovedor el cariño y apego con este autor, tanto que su imagen acompaña a les² estudiantes en momentos cruciales de su formación por ejemplo ha sido tomada al momento de exámenes. Esta identidad jauretcheana se trabaja desde los primeros días de estudiante en la universidad, como podemos ver en documentos en el Taller de Vida Universitaria (TVU), una de las primeras materias del curso de ingreso a la universidad. “Esta singular situación le otorga una responsabilidad conexas, que es la de reivindicar un modo de comprender la realidad y hacerlo consistente, tanto en el plano de las definiciones de principios, como en la acción concreta”. (Universidad Nacional Arturo Jauretche, TVU, 2017 p.16). En concordancia, entonces, en UNAJ se priorizan estos valores que implican la inclusión educativa, acceso, permanencia y egreso de sectores históricamente excluidos de la Educación Superior y en el mismo sentido el abrigo y la ternura que supone esta inscripción.

Qué implica y qué significa para quienes somos docentes situarnos en el marco de este proyecto institucional. La carrera Licenciatura en Trabajo Social forma parte de la oferta académica de esta universidad; al crearla el Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA) en 2014, mediante la Resolución N° 31/14, la UNAJ determinó como uno de sus objetivos formativos, desarrollar graduados que se involucren activamente con las necesidades de su entorno y asuman un rol socialmente responsable, contribuyendo así a elevar el bienestar de la población (Consejo Superior de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2014, p. 7). Se valora especialmente el compromiso con la comunidad y la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida. Según mi experiencia, este es un principio fundamental que une a estudiantes y docentes de nuestra institución, muchos de los cuales compartimos orígenes marcados por la vulnerabilidad social.

Mi identidad como docente se ha construido a lo largo de más de veinticinco años de ejercicio profesional en diversos ámbitos educativos. Un componente central de esta identidad proviene de mí puesto de trabajo como Orientadora Social en los Equipos de Orientación Escolar, un espacio centrado fundamentalmente en la defensa del Derecho a la educación de niños/as, jóvenes y adultos. Mi experiencia como profesora en la Escuela de Arte de Florencio Varela complementa esta trayectoria, aportando otras dimensiones a mi perspectiva pedagógica.

¹ La expresión alude a la particularidad de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) destacada en el manual del Taller de Vida Universitaria (TVU), materia integrante del Curso de Preparación Universitaria (CPU) para ingresantes. Dicho texto enfatiza que, al llevar el nombre del pensador nacional en lugar del de su localidad, la UNAJ asume desde su origen una identidad y una "responsabilidad conexas" vinculadas a su ideario, diferenciándose de otras casas de estudio del conurbano creadas en el mismo período (Itchart., 2017, p. 12)

² A lo largo de este trabajo se utilizará lenguaje no excluyente con perspectiva de géneros, incluyendo la terminación 'e', en consonancia con la 'Guía para la Comunicación Universitaria: hacia un lenguaje no excluyente y con perspectiva de géneros' (UNAJ, 2023) y la Resolución CS N° 086-19, con el objetivo de visibilizar la diversidad y evitar el uso del masculino genérico.

Desde esta base identitaria y experiencia, mi incorporación a la docencia en la carrera de Trabajo Social de la UNAJ es asumida con una profunda responsabilidad profesional. Dicho compromiso radica en la tarea específica de contribuir activamente a la formación de calidad de futuras y futuros colegas Trabajadores Sociales. Precisamente, esta responsabilidad formativa, dada su relevancia, constituyó la principal motivación para emprender la presente Especialización en Docencia Universitaria.

La elección del tema tiene que ver con la preocupación por un discurso largamente escuchado en las diferentes instituciones educativas por las que transito y mi necesidad de comprender, para aportar en mejora ya que es un aspecto crucial en la profesión.

Según Cifuentes (2018), la escritura es un proceso en constante construcción en la formación y ejercicio profesional, busca integrar los conocimientos teóricos con la práctica profesional, para sistematizar experiencias, reflexionar críticamente sobre ellas y así lograr generar propuestas de intervención transformadoras en la vida de los sujetos de intervención. Es por ello que la escritura en esta profesión tiene un carácter ético, un poder político, un valor epistemológico y una dimensión estética.

Las Prácticas Preprofesionales (PPP), constituyen un espacio pedagógico fundamental donde la labor docente se orienta activamente a enseñar acerca de la Identidad profesional del Trabajador Social y analizar las diversas significancias del ejercicio profesional. Este proceso implica no solo una reflexión sobre el propio rol docente, sino también abordar cómo se construye dicha identidad y cuáles son las implicancias de la intervención profesional desde distintos niveles: para el equipo del que se forma parte, para la comunidad donde se interviene y, crucialmente, para los y las estudiantes que transitan su formación.

Un área de tensión identificada en la formación de Trabajo Social se relaciona con la visibilidad y el abordaje pedagógico de la escritura como herramienta intrínseca a la intervención profesional, existe la percepción de que su valor estratégico no siempre es suficientemente explicitado, lo que puede llevar a que su enseñanza formal ocupe un lugar secundario o fragmentado dentro del currículum. Esta situación problemática parece reflejarse, por un lado, en las inquietudes que manifiestan los equipos docentes respecto a las competencias de escritura observadas en las producciones estudiantiles y, por otro, en la propia demanda de los estudiantes, quienes a menudo señalan la necesidad de un trabajo más sistemático sobre la escritura como saber disciplinar clave.

Las (PPP) en Trabajo Social constituyen el escenario primordial donde los estudiantes se encuentran directamente con la diversidad de géneros escritos propios de la disciplina. Documentos como minutas de reuniones, Crónicas, Cuadernos de campo, Informes sociales, entre otros, circulan, se analizan y se producen en este espacio formativo. Estos diferentes tipos de registro no sólo son herramientas de investigación, sino que representan formas específicas de narrar, argumentar y dar cuenta de las intervenciones profesionales realizadas o proyectadas. Fundamentalmente, su naturaleza y enfoque reflejan las particularidades y exigencias propias de

cada tipo de escenario institucional (centros de salud, escuelas, organizaciones comunitarias, etc.) donde los estudiantes se integran, así como las improntas particulares de profesionales-docentes que acompañan dichas prácticas. En ese marco el presente TFI se orienta a responder las siguientes preguntas:

¿Qué estrategias específicas de enseñanza de lectura y escritura implementan los docentes en los distintos Niveles de las Prácticas Preprofesionales de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNAJ?

¿Qué significados y fundamentos atribuyen los docentes a las estrategias que utilizan?

¿Cómo perciben la relación entre estas prácticas pedagógicas, el desarrollo de competencias de escritura estudiantil y las exigencias de la intervención profesional en Trabajo Social?

Frente a este escenario y las preguntas planteadas, el propósito central de este Trabajo Final Integrador es analizar las estrategias de enseñanza de lectura y escritura que efectivamente se implementan en las Prácticas Preprofesionales de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNAJ. Este análisis buscará identificar no solo las prácticas concretas, sino también sus fundamentos teóricos y prácticos, los desafíos que enfrentan docentes y estudiantes, y las potencialidades observadas, con el fin de generar aportes que contribuyan al fortalecimiento y la mejora futura de la enseñanza de estas competencias claves, desde una perspectiva situada que caracteriza a esta universidad.

Para dar respuesta a las preguntas planteadas y alcanzar los objetivos propuestos, el presente Trabajo Final Integrador se ha estructurado en cuatro capítulos. En el Capítulo I, se contextualiza la Educación Superior en Argentina, haciendo foco en la expansión de las universidades públicas, el surgimiento de las Universidades del Bicentenario y las particularidades de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), incluyendo su estructura y programas relevantes. A continuación, el Capítulo II explora en la disciplina del Trabajo Social, recorriendo sus orígenes y desarrollo en Argentina, las características de la formación en Trabajo Social en la UNAJ y la especificidad de las prácticas preprofesionales en este marco. El Capítulo III aborda la temática de la enseñanza en la universidad, con énfasis en la importancia de la alfabetización académica, los programas institucionales de la UNAJ sobre lectura y escritura, y las características del cuerpo docente de la institución. Posteriormente, el Capítulo IV presenta el núcleo del análisis de este trabajo, examinando en detalle, a partir de los datos recolectados, cómo se enseña la lectura y la escritura en las Prácticas Preprofesionales de Trabajo Social en la UNAJ, identificando estrategias, desafíos y la influencia del contexto. Finalmente, en las Consideraciones Finales, se sintetizan los hallazgos principales de la investigación, se retoman las preguntas iniciales y se ofrecen reflexiones sobre las implicancias de los resultados y posibles aportes a futuras investigaciones.

Enquadre metodológico

A continuación, se describe el enfoque y diseño metodológico implementado para llevar a cabo esta investigación. Para alcanzar los objetivos planteados en la Introducción, particularmente,

analizar las estrategias de enseñanza de lectura y escritura en las Prácticas Pre Profesionales (PPP) de Trabajo Social en la UNAJ, sus fundamentos y desafíos, con el fin de generar conocimientos para su fortalecimiento, se empleó un enfoque metodológico cualitativo.

Esta opción metodológica permitirá una comprensión enriquecedora y profunda desde la perspectiva de los actores involucrados, lo cual resulta esencial para explorar los significados y fundamentos que los docentes atribuyen a sus estrategias pedagógicas y analizar en profundidad los desafíos que perciben en la enseñanza de la escritura disciplinar. La metodología será flexible, dinámica, adaptándose a las complejidades del campo de estudio.

El diseño de investigación se centrará en el llamado estudio de caso, según Stake (1999), un estudio de caso se enfoca en la particularidad y complejidad de un caso singular, buscando comprender su actividad e interacción con sus contextos, aspecto fundamental para analizar las estrategias de enseñanza y los desafíos que estos presentan en el contexto de las PPP, a la luz de la perspectiva situada que adopta esta universidad

Este TFI se centra en las Prácticas Preprofesionales (PPP) de la Licenciatura en Trabajo Social (UNAJ) y analiza específicamente las estrategias de enseñanza de lectura y escritura que utilizan los docentes en dicho espacio.

Un estudio de caso es una metodología de investigación que implica un análisis exhaustivo y detallado de un fenómeno particular, ya sea una situación, un evento, un individuo, un grupo o una organización. "Los estudios de caso tienen como característica básica que abordan de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución" (Muñiz, 2010, p.1).

La decisión de abordar las estrategias de enseñanza de la lectura y escritura desde una perspectiva situada se justifica en la necesidad de comprender estas prácticas en su complejidad social y contextual. Rechaza la idea de que la lectoescritura sea una competencia neutra y transferible automáticamente a cualquier situación. En línea con esta postura, Colombo (2016) sostiene que "Concebir la escritura como una actividad social y situada implica dejar de entenderla como una habilidad general que se aprende de una vez y por todas y se transfiere a diferentes ámbitos" (p. 16). en concordancia con el enfoque pedagógico que caracteriza a esta universidad y a esta disciplina en particular.

Por ello, se buscará resaltar las experiencias, voces y sistemas de conocimiento particulares. Lo cual requerirá alcanzar una comprensión profunda y contextualizada del tema, involucrando múltiples fuentes de datos.

Para la recolección de información se utilizarán diversas técnicas cualitativas. Estas permitirán comprender en profundidad las experiencias y perspectivas de los docentes de Prácticas Preprofesionales en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura. Se indagará especialmente en las estrategias pedagógicas que implementan y en los fundamentos que les atribuyen. Asimismo, se analizarán los desafíos que identifican respecto a la enseñanza de los géneros discursivos disciplinares y a la integración teórico-práctica.

La entrevista, un diálogo en la investigación.

Seguendo a Robles (2011), se concibió la entrevista en profundidad no como un interrogatorio, sino fundamentalmente como un diálogo que busca capturar la esencia de la vivencia individual. Su propósito es complejo y abarcador, tal como lo describe el autor.

La intencionalidad principal de este tipo de técnica, es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro. (Robles, 2011, p. 40).

La selección de participantes en la investigación cualitativa mediante entrevistas no se basa en el azar, sino que responde a un muestreo intencional (López Estrada y Deslauriers, 2011, p. 8). Buscando perfiles que permitieran comprender en profundidad y desde diversas perspectivas las estrategias de enseñanza de lectura y escritura de las PPP de la Licenciatura en Trabajo Social (UNAJ).

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión, buscando una muestra variada y relevante para los objetivos del estudio:

Antigüedad Docente: Contar con una experiencia mínima de cinco años como docente en el Taller de Prácticas Preprofesionales.

Representatividad de Niveles de Práctica: Considerando la estructura progresiva de las prácticas en el plan de estudios, se buscó incorporar docentes de los diferentes niveles formativos anuales: Taller I, Taller II y/o Taller III (UNAJ, Res. CS 31/14, 2014). La inclusión de esta diversidad de experiencias permitió explorar las particularidades, estrategias y retos asociados a cada etapa específica del acompañamiento preprofesional.

Disponibilidad y Deseo de participar: Se consideró la disposición de tiempo y deseo de participar en la investigación mediante entrevistas en profundidad. Este aspecto fue fundamental para poder construir el clima de confianza necesario para un diálogo significativo (Robles, 2011).

Instrumentos y Procedimiento de las entrevistas

Para guiar las conversaciones, se elaboró un guión inicial compuesto por preguntas abiertas, diseñadas para fomentar la reflexión de los participantes. Este enfoque permitió repreguntar y explorar en profundidad la perspectiva, experiencia y punto de vista de cada persona entrevistada. Es importante señalar que dicho guión se manejó con flexibilidad; a medida que avanzaba el trabajo de campo, se fue adaptando y enriqueciendo en función de las narrativas, los temas emergentes y los aportes significativos de los propios participantes.

Se siguieron los procedimientos éticos propios de la investigación cualitativa. Cabe destacar el compromiso y la participación activa y voluntaria de los entrevistados durante el trabajo de campo. Antes de cada entrevista se cumplió con el protocolo formal: se brindó el consentimiento informado, explicando previamente los objetivos, el uso previsto para la información obtenida, el

derecho a retirarse y, fundamentalmente, las garantías sobre la confidencialidad de lo comunicado. Para asegurar dicha confidencialidad y preservar el anonimato, se asignó un pseudónimo a cada entrevistado (una letra imprenta mayúscula). Se utilizará esta misma letra entre comillas para identificar los fragmentos de entrevistas citados en este trabajo.

El trabajo de campo principal se desarrolló durante el año 2024. Específicamente, las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo entre los meses de mayo y julio de dicho año. Debido a la complejidad horaria y los múltiples compromisos laborales de los docentes, y para facilitar su participación, algunas de estas entrevistas se realizaron mediante videollamada.

Otras Técnicas de Recolección y Triangulación

Complementariamente a las entrevistas, y con el fin de lograr una comprensión más profunda y contextualizada, se utilizaron otras técnicas de recolección de datos. Se realizaron observaciones participantes en clases y espacios de formación docente relacionados con los Talleres. Asimismo, se analizaron documentos institucionales relevantes, como el Plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social (UNAJ), Programas de la asignatura Taller de Prácticas Preprofesionales, y Registros de reuniones.

La triangulación de la información obtenida a través de estas diferentes fuentes (entrevistas, observaciones y documentos) permitió contrastar y enriquecer el análisis, buscando una visión integral de las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura en las prácticas preprofesionales.

Se utilizará un enfoque de análisis interpretativo para examinar los datos cualitativos recolectados, principalmente las transcripciones de las entrevistas. El propósito es comprender en profundidad las perspectivas docentes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en las prácticas preprofesionales, identificando patrones y significados clave. El proceso se guiará por los principios del análisis temático, buscando generar categorías y temas emergentes directamente de los relatos de los participantes. Siguiendo a Stake (1999) en la valoración de la comprensión de la experiencia particular, se pondrá especial énfasis en el significado subjetivo que los docentes asignan a sus prácticas y estrategias, así como en la influencia contextual que perciben o que se infiere del análisis.

En consonancia con los principios de equidad y las recomendaciones institucionales promovidas por la Universidad Nacional Arturo Jauretche, tal como se detallan en la "Guía para la comunicación universitaria: hacia un lenguaje no excluyente y con perspectiva de géneros" (Garbarini, Benítez y Losiggio, 2023), este trabajo adoptará un lenguaje que busque activamente evitar el uso del masculino genérico y promover una comunicación respetuosa de la diversidad sexogenérica. Para ello, se recurrirá prioritariamente al uso de la terminación "-e" como alternativa inclusiva que trasciende el binarismo de género y resulta operativa tanto en la escritura como en la oralidad. Asimismo, y de acuerdo con las diversas estrategias presentadas en la mencionada guía, se podrán emplear de forma contextual otras alternativas como el desdoblamiento (por

ejemplo, "las y los participantes") para visibilizar la presencia femenina y masculina, o la "x" como recurso gráfico en la escritura para señalar la inclusión de identidades no binarias, reconociendo siempre las particularidades y eventuales limitaciones de cada opción. La elección de cada forma se realizará procurando mantener la claridad del texto y el respeto por todas las identidades.

Capítulo I: La Educación Superior en Argentina

La Educación Superior en Argentina es un pilar fundamental para el desarrollo sostenible del país, su relevancia trasciende lo meramente académico, ya que es concebida como un bien público social, un derecho humano universal y una responsabilidad ineludible del Estado (CRES 2008)³

Como un avance importante en la lucha por la justicia social, esta declaración visibiliza, a través del concepto de “una universidad para todes”, las profundas desigualdades existentes en la región. Estas afectan particularmente el acceso al Derecho a la Educación Superior y, de manera más amplia, a los derechos políticos y sociales

En el ideario argentino se encuentra muy arraigado que el acceso a un título universitario es sinónimo de ascenso social, este logro es fuertemente deseado por grandes sectores de la población especialmente en los sectores más vulnerados económicamente, como afirman Colabella y Vargas (2014),

Las narrativas de movilidad social consolidadas en Argentina han estado fuertemente asociadas a la educación y más concretamente a la educación superior. Llegar a obtener una credencial universitaria ha sido durante un siglo la aspiración de numerosos hijos de trabajadores y de sus familias, así como la objetivación del ascenso de clase (Colabella y Vargas 2014, p. 3)

En las últimas décadas, el sistema universitario argentino ha experimentado un crecimiento notable, alcanzando cifras récord de estudiantes. Sin embargo, persisten desafíos importantes, como las altas tasas de abandono y desvinculación, las desigualdades entre instituciones y la necesidad de mejorar la calidad académica y la investigación. A pesar de estos obstáculos, las universidades argentinas siguen siendo un espacio vital para la formación de profesionales, la producción de conocimiento y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Siguiendo los aportes de Rinesi (2014) se puede sostener que la universidad, específicamente la Argentina experimentó una transformación profunda, en sus inicios se la consideraba un privilegio reservado solamente a las elites, un lugar donde accedían ciertos sectores de la sociedad con determinados recursos económicos y capital cultural.

Rinesi (2014) también hace foco en la importancia de la enseñanza en las carreras de grado y en la necesidad que profesores se involucren más en las necesidades de los estudiantes que acceden hoy a las universidades, para lograrlo es necesario mayor dedicación lo que implica mayor inversión en la calidad de la enseñanza de la docencia de grado. Alcanzar este mayor

³ La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad. Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe – CRES 2008

involucramiento depende crucialmente de una mayor inversión institucional, y no únicamente de la voluntad individual del docente. Según el autor, mejorar la calidad de la docencia de grado exige proveer las condiciones y recursos necesarios, como podría ser una mayor asignación de tiempo docente, que posibiliten una dedicación pedagógica más profunda y efectiva.

Actualmente la universidad es considerada un Derecho para todas y todos, esto se puede atribuir fundamentalmente a tres factores, la obligatoriedad de la educación secundaria, la expansión de las universidades públicas y las políticas de inclusión social.

La Educación secundaria en Argentina

En el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación N°26206 y un año después la Ley de educación N°13688 en la provincia de Buenos Aires, en estas leyes se define el nivel secundario como último nivel obligatorio de educación en nuestro país, esto se constituye en un hito histórico que marca una profunda transformación para la escuela secundaria desde sus orígenes elitistas y selectivos hasta esta configuración como un espacio más inclusivo y diverso.

Según Capellacci (2007), el Colegio Nacional de Buenos Aires, fundado en 1863, fue el primer establecimiento de Educación secundaria, su programa de estudios orientado a formar políticamente a las élites de las provincias, y prepararlas para continuar con estudios universitarios. Como señala Mariana Novile (2016) la escuela secundaria era accesible solamente para una minoría privilegiada de jóvenes que veían en ella una oportunidad de ascenso social. A partir de los años '30 y '40 la matrícula de la secundaria comenzó a ampliarse lentamente, a mediados del siglo XX se expande influenciada por la creación de las escuelas técnicas destinada a las clase trabajadora. Esta ampliación de la matrícula permitió que jóvenes de sectores medios y una pequeña porción de los sectores trabajadores accedieron a la educación superior.

La expansión de la escuela secundaria ha coincidido con una pérdida de claridad en sus objetivos y en sus formas de funcionar, como señala Novile (2016) se puede atribuir a profundos cambios culturales que afectan principalmente cómo entendemos la educación y la autoridad en la escuela. La inclusión de adolescentes y jóvenes que históricamente no accedían al nivel pone en tensión aún hoy a todo el nivel, que debe asumir la responsabilidad de garantizar el acceso, permanencia y egreso de este sector de la población en pos del Derecho a la educación.

La ley de Educación Nacional N°26206, se enmarca en un proyecto político, cultural e ideológico que parte de la premisa de que la totalidad de adolescentes, jóvenes y adultos tienen Derecho a estudiar (Bracchi, Gabbai, Causa, 2010).

A partir de este posicionamiento surgen múltiples Políticas Públicas en pos de alcanzar este objetivo, siendo el Estado el principal responsable en su cumplimiento. Como señalan Bracchi y Quiroga (2014), la escuela secundaria avanza hacia la inclusión al abandonar su naturaleza selectiva original. Este cambio es impulsado por un objetivo democratizador que exige la creación e implementación de estrategias más numerosas y efectivas, asegurando así el derecho social a la educación dentro del nuevo marco obligatorio (p. 5). Es importante nombrar por su relevancia

algunas de estas Políticas Públicas claves en pos de garantizar el Derecho a la educación, como la Asignación Universal por Hijo (AUH), las Becas Progresar, el Programa Conectar Igualdad y el Plan Fines.

Siguiendo los aportes de Gluz y Rodríguez Moyano (2013), la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) se implementó en Argentina el 30 de octubre de 2009 mediante el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 1602/09. Se trata de una prestación monetaria no contributiva, financiada por ANSES⁴, destinada a niños, niñas y adolescentes (hasta los 18 años, o sin límite de edad para personas con discapacidad) cuyos padres, madres o tutores estén desempleados o trabajan en la economía informal ganando menos del Salario Mínimo Vital y Móvil. El propósito fundamental es extender la protección social, similar a las asignaciones familiares que reciben los hijos de trabajadores formales, a aquellos sectores históricamente excluidos de este beneficio. Busca tender a universalizar un derecho, superando la lógica de programas de transferencia condicionada anteriores, que eran limitados por cupos o plazos. Se concibe como un componente de la Seguridad social (Derecho) y no como asistencia transitoria. (p.8)

La implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) es vista como una medida de justicia social que apoya activamente las Políticas Educativas enfocadas en asegurar el derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes en Argentina. Posiciona la asistencia escolar no solo como una obligación familiar, sino como una responsabilidad del Estado, el cual debe generar activamente las condiciones pedagógicas y socioeducativas que permitan a los estudiantes completar la educación obligatoria y tener una experiencia escolar valiosa y enriquecedora para su ciudadanía. (p.9)

La creación del Programa Progresar (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina) se enmarca en un período de notable crecimiento de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina, según explica Florencia Finnegan(2016). Este aumento en la matrícula fue impulsado, en parte, por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), que estableció la obligatoriedad de la Educación Secundaria, así como por la necesidad de dar respuesta educativa a la considerable población de jóvenes y adultos que no habían finalizado sus estudios obligatorios (Finnegan, p. 1). Este programa, específicamente, fue introducido en 2012 para ofrecer un respaldo económico a jóvenes entre 18 y 24 años con ingresos familiares por debajo del salario mínimo, vital y móvil, con el fin de que pudieran continuar sus estudios, consiste en una transferencia de ingresos, directamente a los beneficiarios de distintos niveles, ya sea secundario, superior o formación profesional (Finnegan, p. 6).

La autora (2016) señala también que la Educación de Jóvenes y Adultos se configuró como una opción con mayor flexibilidad comparada con la secundaria común para adolescentes, atrayendo a

⁴ La Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) tiene a su cargo la administración de las prestaciones y los servicios nacionales de la Seguridad Social en la República Argentina.

estudiantes que a menudo provenían de experiencias previas marcadas por el carácter selectivo o "expulsivo" del sistema regular.

El Programa Conectar Igualdad fue una Política nacional de inclusión digital educativa de Argentina a principios de 2010. Consistió en la distribución masiva de una netbook por estudiante y docente en escuelas secundarias de gestión pública, técnica, especial e Institutos de Educación Superior, junto con infraestructura de red (servidores, routers) y lineamientos pedagógicos. Su objetivo era reducir la brecha digital (Amado, 2012).

La preocupación por garantizar la finalización de la Educación Secundaria para jóvenes y adultos se intensificó en los últimos años. Como señalan Facioni, Ostrower y Rubinsztain (2013), la implementación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs) responde a un contexto impulsado por la Ley de Educación Nacional. Este plan se presenta como una política de alcance nacional que busca asegurar que aquellos que no han completado sus estudios puedan hacerlo, marcando un esfuerzo por parte del Estado para efectivizar el derecho a la Educación Secundaria.

Sin embargo, la implementación del Plan FinEs no está exenta de desafíos. Facioni, Ostrower y Rubinsztain (2013), plantean una serie de dificultades que merecen atención. Entre ellas, se destaca la precariedad de las condiciones laborales de los docentes, por ejemplo, la falta de reconocimiento de su antigüedad en la docencia. Asimismo, se señala la insuficiencia de recursos destinados a las sedes educativas, lo que genera carencias en infraestructura y materiales, afectando las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Estas problemáticas evidencian la tensión entre el objetivo de ampliar el acceso a la educación y las condiciones en que se lleva a cabo, tensiones que deben ser abordadas para garantizar una educación de calidad.

La terminalidad de la educación secundaria se presenta como un factor de gran relevancia en la vida de los jóvenes y adultos/as, especialmente aquellos de sectores populares. La finalización de este nivel educativo no solo representa una habilitación para el mundo laboral, aumentando las posibilidades de acceder a empleos formales, intentando evitar la precariedad, también implica un reconocimiento personal y social. En este sentido, la escuela secundaria se configura como una etapa crucial en la construcción del proyecto de vida de jóvenes y adultos/as, donde se busca reducir la incertidumbre sobre el futuro, alcanzar condiciones de trabajo dignas, y obtener reconocimiento y validación social (D'Aloisio, 2014).

Actualmente continúan las tensiones y complejidades del nivel, se está transitando por profundos cambios en el Régimen académico que entrará en vigor en 2025, el principal cambio es el fin de la repitencia lo cual permitirá a los estudiantes contar con las materias aprobadas cada año en lugar de recurrir el año completo, sistema que se asemejará al universitario. Según afirma Alberto Sileoni⁵, este sistema es más justo y reconoce el esfuerzo de los estudiantes, para apoyar esta transformación se realizarán jornadas pedagógicas con docentes para organizar el ciclo lectivo. (Sileoni, Página 12, 23 de junio 2024)

⁵ Alberto Sileoni: Director General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires

A pesar de los desafíos y tensiones que enfrenta, el nivel secundario sigue siendo una herramienta fundamental para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática. Esta premisa de democratizar la escuela se enfrenta en la vida cotidiana con una institución escolar históricamente excluyente. En este contexto la educación secundaria es enmarcada como un derecho social y humano que el Estado debe garantizar implementando políticas y estrategias para que llegue a todos fundamentalmente a los sectores más vulnerables de la sociedad.

El ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, sistematización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación (LEN Art. N.º 79, 2006)

Siguiendo los lineamientos de la Política Educativa de la provincia de Buenos Aires para el año 2024 surgen las seis líneas de trabajo para garantizar el Derecho a la Educación (Dirección General de Cultura y Educación, 2023) podemos señalar sus principales objetivos:

1. Garantizar el ejercicio del Derecho social a una Educación pública de calidad desde los tres años hasta la finalización del nivel secundario.
2. Profundizar la articulación entre Educación, Trabajo y Producción.
3. Fortalecer la formación docente.
4. Continuar con el plan integral de mejora y mantenimiento de infraestructura y equipamiento escolar. Escuelas bonaerenses conectadas.
5. Potenciar el gobierno educativo territorial e institucional en pos de más y mejores aprendizajes.
6. Consolidar el sistema integral de información y evaluación, para la mejora de la gestión educativa.

Con respecto a la Educación Secundaria en particular el propósito principal es la modificación del Régimen Académico del Nivel Secundario, (lo cual se está implementando en estos momentos), la actualización de los Diseños Curriculares; y apertura del concurso de titularización de cargos jerárquicos del Nivel Secundario.

Como señala Terigi (2014) es necesario comprender que más allá de las políticas específicas que implican el reconocimiento de la educación como un Derecho Social es necesario comprender que la exclusión educativa es un fenómeno complejo multicausal que incluye factores sociales, económicos, familiares y propios del sistema educativo.

Según esta autora para abordar el fracaso y el abandono escolar, entonces es fundamental que las políticas educativas sean integrales y consideren los diversos factores que influyen en estas problemáticas. Terigi (2014) enfatiza la necesidad de un enfoque intersectorial, donde distintas áreas del Estado, como educación, salud y asistencia social, colaboran para atender de manera integral las necesidades de los estudiantes. Asimismo, destaca la importancia de diseñar Políticas Educativas situadas, que respondan a las particularidades de cada comunidad.

La expansión de las universidades públicas: Las Universidades del Bicentenario

Siguiendo los aportes de Fissore y Barrera Calderón (2014) estos analizan el crecimiento y la expansión del Sistema de Educación Superior en Argentina, identificando momentos clave en su desarrollo. Destacan la ampliación y masificación de la matrícula postsecundaria a partir de 1950, con un significativo aumento en el número de universidades públicas. Luego, entre 1971 y 1974, se observa un crecimiento de la iniciativa pública, que se tradujo en la creación de nuevas universidades y la nacionalización de algunas universidades provinciales. También, entre 1982 y 1992, las universidades nacionales duplicaron tanto su población estudiantil como el número de docentes, alcanzando las universidades públicas el 85% de la matrícula nacional.

Además de estos períodos, Fissore y Barrera Calderón (2014) señalan la importancia del contexto del Bicentenario de la Revolución de Mayo, que profundizó la reflexión sobre los desafíos de la Educación Superior. Resaltan la necesidad de articular un sistema universitario público argentino solidario e inclusivo, asumiendo un rol protagónico en la construcción de una sociedad donde la educación, el conocimiento y los bienes culturales se distribuyan democráticamente. Este impulso se materializó también en la creación de nuevas universidades. Entre 2007 y 2010 se crearon nueve universidades nacionales y públicas: la Universidad Nacional del Chaco Austral (2007), la Universidad Nacional de Río Negro (2008), la Universidad Nacional Arturo Jauretche, la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional de José Clemente Paz, la Universidad Nacional de Moreno, la Universidad Nacional de Villa Mercedes, la Universidad Nacional del Oeste (todas en 2009) y la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (2010).

La creación de las Universidades del Bicentenario se enmarca entonces en un contexto de expansión del sistema universitario argentino y de búsqueda de nuevas estrategias para garantizar el acceso a la Educación Superior a sectores históricamente excluidos. El gobierno kirchnerista (2003-2015) impulsó la creación de estas instituciones con el objetivo de democratizar el conocimiento y promover el desarrollo regional, en sintonía con un proyecto político de inclusión social y justicia educativa. Estas casas de altos estudios, concebidas como herramientas de inclusión social, se ubican en regiones históricamente postergadas. Abdala (2021) con respecto al rol del Estado en diferentes ámbitos de la Política Pública durante los doce años de gobierno del Frente para la Victoria. La creación de estas instituciones en el conurbano bonaerense respondió no sólo a necesidades educativas en el nivel superior, sino también a un gesto político que enfatiza la educación como herramienta para la transformación social y política.

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), establecida por ley del Congreso de la Nación a finales de 2009 ⁶, en el sur del conurbano bonaerense, específicamente en el partido de Florencio Varela. Su creación responde a una necesidad de acercar la Educación superior a sectores excluidos, brindando oportunidades de formación profesional y desarrollo personal a jóvenes y adultos que, de otro modo, verían truncadas sus aspiraciones académicas por falta de ofertas y de imposibilidad económica de acceder a otros servicios de educación superior. (Universidad Nacional Arturo Jauretche 2013)

El distrito de Florencio Varela, es una región que históricamente ha enfrentado altos índices de pobreza, falta de acceso a servicios básicos y oportunidades educativas limitadas, especialmente en el sector de Educación Superior donde la oferta se limitaba a dos profesados en educación secundaria, el Instituto superior de formación Docente N° 54 y la Escuela de Arte República de Italia, si bien en los distritos cercanos, el distrito de Berazategui y en Claypole hay dos institutos de formación docente más, la docencia constituía la única oferta en educación superior, para quienes no pueden acceder a las universidades de Quilmes, La Plata o CABA.

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) se concibe como una herramienta de producción y distribución de conocimiento e innovación tecnológica al servicio del desarrollo social, económico y cultural de la región (Informe-de-Gestión-UNAJ-2013.pdf). Su misión trasciende la transmisión de saberes, buscando formar profesionales críticos y comprometidos con la transformación social, capaces de generar soluciones innovadoras a los problemas de su entorno. La visión de la universidad como un actor social comprometido con el desarrollo de su comunidad es un rasgo distintivo de la UNAJ, que se esfuerza por construir un modelo educativo inclusivo y de calidad, arraigado en las necesidades y realidades locales. (Universidad Nacional Arturo Jauretche 2013).

La estructura organizativa de la UNAJ

Como se detalla en la memoria fundacional (UNAJ, 2013), su estructura se divide en cuatro institutos que abarcan una amplia gama de disciplinas, reflejando su compromiso con la diversidad y la pertinencia de su oferta académica que abarcan una amplia gama de disciplinas

Instituto de Estudios Iniciales (IEI): Encargado de facilitar la transición de los estudiantes desde la escuela secundaria a la universidad, a través del Curso de Preparación Universitaria (CPU) y el

⁶ “Se trata de una universidad pública, gratuita, asentada en los marcos de un proyecto político más general, que defiende los valores democráticos, el derecho a la educación, el trabajo interdisciplinario y la relación comprometida con la comunidad” (Villanueva, 2015:158)

La creación de la Universidad Nacional Arturo Jauretche se inscribe dentro del proceso de transformación político, social y económico iniciado en el año 2003 y es consecuencia de las conquistas en el campo de la inclusión social, la ampliación de derechos y la construcción de ciudadanía. (Villanueva, Una comunidad en movimiento, Memoria fundacional 2010-2013)

Ciclo Inicial (CI). Instituto de Ingeniería y Agronomía, ofrece carreras de grado y posgrado en áreas clave para el desarrollo productivo de la región, como Ingeniería Industrial, Ingeniería Electromecánica, Bioingeniería, Ingeniería en Informática, y tecnicaturas en emprendimientos agropecuarios y producción vegetal intensiva. Instituto de Ciencias Sociales y Administración: Comprende carreras que abordan problemáticas sociales y de gestión, como Licenciatura en Relaciones del Trabajo, Licenciatura en Gestión Ambiental, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Trabajo Social y Licenciatura en Economía. Instituto de Ciencias de la Salud: Forma profesionales en el ámbito de la salud, ofreciendo carreras como Licenciatura en Enfermería, Bioquímica, Kinesiología, Organización y Gestión de Quirófanos, Tecnicatura en Emergencias Sanitarias y Desastres, y Medicina.

Además de estos institutos, la UNAJ cuenta con secretarías que desempeñan funciones clave en la gestión y el desarrollo de la universidad. La Secretaría de Política y Territorio se encarga de articular la universidad con su entorno social y productivo, promoviendo la vinculación con la comunidad y el desarrollo local. La Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica fomenta la investigación científica y la transferencia de conocimientos, buscando generar soluciones innovadoras a los problemas de la región.

La UNAJ se inserta en un contexto social y económico complejo, caracterizado por altos índices de pobreza, desigualdad y exclusión social. El sur del conurbano bonaerense, donde se ubica la universidad, presenta desafíos particulares en términos de acceso a la educación superior, oportunidades laborales y desarrollo humano. Se proyecta como una institución comprometida con la transformación social y la construcción de un futuro más justo e igualitario para todos sus habitantes.

Este contexto presenta desafíos significativos, pero también oportunidades únicas. La universidad debe sortear obstáculos como la falta de recursos, la necesidad de fortalecer la calidad académica, la investigación, y la construcción de una identidad institucional sólida. Sin embargo, también tiene la posibilidad de convertirse en un modelo de inclusión y desarrollo local, generando un impacto positivo en la comunidad y contribuyendo a la construcción de un futuro más justo y equitativo para su comunidad educativa y para su región en general.

La expansión de la universidad permite que personas de sectores históricamente postergados logren acceder a este nivel, sin embargo, esta política enfrenta aún obstáculos importantes que es necesario tener en cuenta para que las y los estudiantes no solo ingresen, sino que permanezcan y logren egresar titulados.

Acerca de las y los estudiantes de UNAJ, el proceso de aprendizaje y la inclusión educativa

Es importante señalar en este contexto quienes son los estudiantes de esta universidad, como se menciona en el informe de ADEIUNAJ⁷ del 2021, desde su origen la Universidad Nacional Arturo

⁷ ADEIUNAJ: gremio que nuclea a los **docentes, investigadores y extensionistas de la Universidad Nacional Arturo Jauretche**

Jauretche es una institución estrechamente ligada a su contexto socio-político y a las necesidades de su comunidad, es un producto de su tiempo, destacándose la inclusión de estudiantes que son la primera generación de universitarios en sus familias. Esto subraya el papel de la universidad en la democratización de la educación superior.

Es relevante observar cómo experimenta un crecimiento rápido, impulsado tanto por su reciente creación dentro del programa "Universidades del Bicentenario" como por su ubicación en el conurbano sur, una zona con necesidades históricas de igualdad, lo cual resalta la importancia de la universidad como un motor de cambio en una región donde el acceso a la educación superior ha sido limitado.

La misión principal de la UNAJ es la inclusión educativa, brindando apoyo académico, social este es el espacio donde se aprende a interaccionar en la universidad en el marco de un discurso académico que deben incorporar y una forma de ser estudiante que se transforma en ser parte de una comunidad universitaria.

El oficio de ser estudiante universitario "se conforma apropiándose de las reglas del juego propias de la institución y para ello deberá utilizar todo su capital económico, cultural y simbólico (Bracci 2016, p 5) es decir que el éxito en la universidad es un proceso complejo que requiere algo más que asistir a clases y estudiar. Implica una adaptación integral a la institución, utilizando todos los recursos disponibles para alcanzar las metas académicas. También implica otros escenarios, donde continúa y desarrolla la vida de los y las estudiantes: sus hogares los espacios en donde organizan sus familias y sus cuidados, espacios laborales, tiempos de estudio y espacios sociales, el interjuego con estos espacios requiere de organización y un delicado equilibrio de manera de poder conciliar las responsabilidades de sus distintos roles en la vida, esto muchas veces afecta los planes de estudio de las carreras llevándoles mucho más tiempo del fijado académicamente.

La multiplicidad de tareas a las que deben atender implica que "en su gran mayoría los estudiantes revelaron que el colectivo constituía el espacio y el tiempo en el que concretamente estudiaban" (Colabella y Vargas 2014, p.24) la mayoría de las y los estudiantes entrevistados por las autoras no cuentan con espacios específicos para estudiar, para textos y apuntes, muchos no cuentan con computadora y como quedó evidenciado durante la pandemia COVID 19 la mayoría solo posee un único celular para varios miembros de la familia, teniendo que generar alternativas fuera de la vivienda o en horarios destinados al descanso superponiendo actividades.

Me parece sumamente importante compartir los datos señalados por la autora que ponen en riesgo la continuidad de estudios:

En nuestro caso concreto de la Universidad Jauretche, los factores que acentúan el riesgo de la deserción, puestos en números para los ingresantes del 2011, corresponden a que el 80,4% de los padres y el 72,8% de las madres no han finalizado sus estudios secundarios. El promedio de edad de los estudiantes es de 27,9 años siendo el tramo comprendido entre 20 y los 24 años el que alcanza el mayor porcentaje con el 26,1%, a diferencia del tramo comprendido entre los 17 y los 19 años, es decir, de aquellos que recientemente finalizaron la escuela media, con un 19,6 %.

Asimismo, se observa que en el 32,4% de los hogares de los ingresantes, el principal perceptor de ingresos es el padre, en el 25,7% de los hogares el principal perceptor es el propio alumno; y en tercer lugar se ubican aquellos estudiantes que en su hogar el principal perceptor es el cónyuge (20,7%), Fuente Encuesta a Ingresantes a la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Enero-febrero 2011". (2014, p. 44).

Si bien esta información corresponde a 2011 actualmente con el recrudescimiento de políticas neoliberales tenemos un alto riesgo de abandono y postergación de la universidad en nuestros estudiantes.

En el marco de generar políticas institucionales para la inclusión educativa Didriksson (2018) menciona programas de "acompañamiento" para que los estudiantes logren adaptarse a la vida universitaria, estos programas se centran en las necesidades especialmente al principio de sus carreras, una herramienta clave, son los cursos de ingreso. Aquí, los estudiantes aprenden a ser "estudiantes universitarios". No solo se trata de estudiar, sino de entender cómo funciona la universidad, algo que muchos desconocen. Para estos estudiantes, especialmente aquellos que son los primeros en sus familias en ir a la universidad es fundamental que la universidad ofrezca estos apoyos.

Los estudiantes que llegaron a la UNAJ eran en su gran mayoría vecinos de Florencio Varela y de localidades cercanas, eran en su inmensa mayoría primera generación de universitarios en su familia, había más mujeres que varones, y tenían unos 27 años de promedio de edad al ingresar. Esas características se han mantenido más o menos estables con leves variaciones (Didriksson 2018, p 26)

Otro aspecto crucial que el autor identifica es la proximidad geográfica entre el lugar de residencia de los estudiantes y la institución universitaria. Este factor trasciende la mera conveniencia, convirtiéndose en un elemento determinante al momento de seleccionar e iniciar una carrera. La evaluación de los costos económicos asociados al transporte (viáticos, pasajes, combustible) y, de manera significativa, el tiempo invertido en los desplazamientos diarios, son variables que les aspirantes y sus familias ponderan cuidadosamente. De hecho, una distancia considerable puede operar como una barrera de acceso real para ciertos sectores estudiantiles, condicionando sus posibilidades de formación superior

La preocupación por la inclusión educativa en la UNAJ se pone de manifiesto través de programas específicos desde los cuales "se propone como un ámbito de reflexión y producción de conocimiento que contribuya con el desarrollo y consolidación de una comunidad universitaria comprometida con los principios de justicia social educativa" PREINPU Programa de inclusión educativa y pedagogía universitaria⁸ a cargo de la Dra. Ingrid Sverdllick, busca garantizar el

⁸ Se propone como un ámbito de reflexión y producción de conocimiento que contribuya con el desarrollo y consolidación de una comunidad universitaria comprometida con los principios de justicia social educativa. Se propone como un ámbito de reflexión y producción de conocimiento que contribuya con el desarrollo y consolidación de una comunidad universitaria comprometida con los principios de justicia social educativa.

acceso, la permanencia y el éxito de las y los estudiantes, independientemente de su origen social, cultural o económico.

Conceptos como la equidad, la justicia social, la educación intercultural y la pedagogía crítica son pilares fundamentales de su modelo educativo:

- La equidad trasciende la igualdad de oportunidades, reconociendo que cada estudiante parte de una situación diferente y requiere apoyos específicos para alcanzar su máximo potencial. La UNAJ implementa políticas de becas, tutorías y programas de acompañamiento pedagógico que buscan nivelar el terreno de juego y brindar a cada estudiante las herramientas necesarias para su desarrollo académico y personal.
- La justicia social se manifiesta en el compromiso de la UNAJ por combatir las desigualdades estructurales que limitan el acceso a la educación superior. La gratuidad de la enseñanza, el ingreso irrestricto y la flexibilidad horaria son algunas de las políticas que buscan garantizar que todos los jóvenes y adultos tengan la oportunidad de formarse profesionalmente y contribuir al desarrollo de su comunidad.
- La UNAJ, al estar ubicada en un contexto de gran heterogeneidad cultural, fomenta la inclusión de saberes y perspectivas diversas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enriqueciendo la formación de sus estudiantes.

Las pedagogías críticas invitan a los estudiantes a cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades sociales, fomentando el pensamiento crítico y la participación activa en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. En consonancia con Gaviria (2013) afirmó:

Para las pedagogías críticas, los procesos de educación, no pueden desconocer la potencia de los sujetos, no les reduce en el ámbito educativo a meros autómatas culturales. Los procesos de educación en clave crítica se ven como prácticas de libertad que retan a los sujetos en su colocación histórica, social, cultural y política (Gaviria 2013: 42)

Es así como se hace necesario una formación que fomente el pensamiento crítico, con docentes que no se limiten a la transmisión de conocimientos, sino que busquen desarrollar capacidad de análisis, de reflexión y acción transformadora.

En el contexto de la UNAJ estas no son sólo teorías sino que se evidencian en diversas políticas y programas institucionales, como el Curso de Preparación Universitaria, el sistema de tutorías, el Programa de Acompañamiento Pedagógico y la formación docente continua. Estas iniciativas buscan crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo, donde todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados en su trayectoria académica.

El área de acompañamiento y orientación a estudiantes con discapacidad, desde donde se define la misma como un aspecto más de la diversidad y no como un déficit personal, lo cual implica reconocer las diferencias y las barreras existentes para que las personas puedan participar plenamente en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Teniendo como eje principal la inclusión y el respeto por los derechos de las y los estudiantes, acompañando tanto a los estudiantes como a los docentes y a la comunidad educativa en su

conjunto.

(www.unan.edu.ar/category/secretaria-academica/departamento-de-orientación-educativa-y-discapacidad-doe/)

Dirección de Género y Derechos Humanos

La Dirección de Género y Derechos Humanos fue creada en 2022 dando un cuerpo institucional a diversas acciones que venían realizándose en el marco del Programa de Estudios de Género y que reafirman su compromiso con la igualdad de género y la inclusión social, temáticas consideradas prioritarias en las políticas y acciones de la universidad. Esto puede traducirse en la creación de espacios de diálogo y participación y la implementación de medidas para prevenir y abordar la discriminación y la violencia de género.

Además como se enuncia en la presentación institucional aborda capacitación y sensibilización en perspectiva de género y Derechos Humanos, dirigida no solo al personal de la universidad y el estudiantado, sino también a la comunidad local en general. También se propone la jerarquización, profesionalización y mejora de los procesos de intervención en situaciones de violencia de género. La UNAJ, al abrazar estos principios, se posiciona como una institución comprometida con la transformación social y la construcción de un futuro más justo e igualitario. A través de su modelo educativo inclusivo y de calidad, la universidad busca formar profesionales críticos y conscientes, capaces de contribuir al desarrollo de su comunidad y al fortalecimiento de la democracia. ([/www.unaj.edu.ar/generos-y-diversidad/](http://www.unaj.edu.ar/generos-y-diversidad/))

Investigación y Vinculación con el territorio

La investigación y vinculación con el territorio busca responder a las necesidades y problemáticas locales, promoviendo la participación activa de la comunidad y la generación de conocimientos pertinentes y aplicables, es destacable la inserción territorial de los voluntariados especialmente los de la carrera de la Licenciatura en Trabajo social y de Medicina.

Los estudiantes de estas carreras participan activamente en proyectos de voluntariado que buscan mejorar la calidad de vida de la comunidad. Estas actividades les permiten aplicar sus conocimientos en contextos reales, desarrollar habilidades sociales y profesionales, y fortalecer su compromiso con la transformación social, específicamente en la Licenciatura en Trabajo Social “los objetivos de los voluntariados de la carrera de Trabajo social conllevan el fortalecer las redes, formar al estudiantado en problemáticas sociales específicas (pero no fragmentadas), implicar a los estudiantes en procesos comunitarios y colectivos de transformación social, entre otros. De este modo, los voluntariados son dispositivos pedagógicos (praxis) consistentes en procesos de intervención acotados en el tiempo (por objetivos) en vinculación y cogestión con organizaciones sociales y gubernamentales del territorio. (Atencio, Himm y Mackay, 2024)

La universidad establece una conexión bidireccional con el territorio, nutriéndose de los saberes y experiencias de la comunidad y, a su vez, aportando conocimientos y recursos para su desarrollo.

La UNAJ desarrolla programas de capacitación, asesoramiento y promoción social que buscan transferir el conocimiento generado en la universidad a la sociedad. Estas actividades abarcan diversas áreas, como salud, educación, cultura, medio ambiente y desarrollo productivo, y se implementan en colaboración con organizaciones comunitarias, instituciones públicas y empresas locales. Promueve la investigación científica y tecnológica orientada a la resolución de problemas concretos de la región. A través de sus centros e institutos de investigación, la UNAJ aborda temas como la contaminación ambiental, la salud pública, la inclusión social y el desarrollo productivo, generando conocimientos que contribuyen a la toma de decisiones informadas y a la implementación de políticas públicas efectivas. Cuenta también con centros locales en diferentes municipios del conurbano bonaerense, que actúan como espacios de encuentro, formación y participación comunitaria. Estos centros ofrecen actividades culturales, deportivas y de capacitación laboral, contribuyendo a la inclusión social y al fortalecimiento del tejido social.

En síntesis el impacto de todas estas actividades en la comunidad es significativo se ha convertido en un referente en materia de Educación Superior, investigación y desarrollo local en la región. UNAJ se ha convertido en un espacio de encuentro y construcción colectiva, donde la comunidad se siente representada y valorada.

Si bien la situación actual de las universidades excede el marco de este trabajo creo que es necesario hacer mención que nuevamente asistimos a un brutal ataque tanto a las universidades como a la ciencia en general que trajo como contrapartida la férrea lucha del sistema universitario en su conjunto con marchas multitudinarias, paros y diversas medidas de fuerza,

“El sistema universitario se encuentra atravesando un momento crítico, de una gravedad única en la historia de la Argentina. Mientras universidades como la UBA anuncian que no pueden iniciar el segundo cuatrimestre 2024, otras no pagan las millonarias facturas de electricidad y otras recortan materias en las inscripciones la situación se hace insostenible y angustiante. El presupuesto universitario hoy es más bajo y con 12 universidades más, que en 2001/2002.” (Comunicación Adeiunaj 2024)⁹.

En esta avanzada de políticas neo liberales con fuertes ajustes los docentes perdimos el 37 % del salario en relación a 2023, lo cual implica que buena parte de ellos tendrán que sumar nuevas ocupaciones o retirarse a otros puestos laborales dejando años de experiencia y capacitación en la universidad pública, también resulta angustiante los bajos salarios de los empleados no docentes y la pauperización de las becas estudiantiles que pone en peligro la continuidad de las trayectorias educativas universitarias.

⁹ Adeiunaj: Asociación de docentes, extensionistas e investigadores de la Universidad

Capítulo II: Trabajo Social

Iniciar este capítulo dedicado al Trabajo Social en Argentina desde su historia es un paso necesario para comprender el presente y pensar en el futuro de la profesión. Al explorar la evolución del Trabajo Social desde sus orígenes hasta la actualidad, se pueden identificar las raíces de algunas prácticas que aún hoy perduran, como así también los desafíos y transformaciones que se han impulsado desde esta disciplina. Para ello voy a tomar los aportes de Mariana Servio quien en su artículo "El Trabajo Social frente a las nuevas derechas. ¿Cómo construimos resistencia? (2023) recoge las reflexiones compartidas en el Ciclo de Conversatorios organizado por el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Catamarca, con motivo del Día del Trabajo Social Argentino, el 10 de diciembre de 2023.

Orígenes y Profesionalización: De la Asistencia a la Técnica

El Trabajo Social en Argentina emergió en un contexto marcado por la asistencia y la caridad, fuertemente influenciado por la Iglesia y las élites dominantes. La figura inicial de la "visitadora social", predominantemente femenina, se enmarca en roles de cuidado y control social, perpetuando estereotipos de género y relaciones de poder. Con el tiempo, la profesión experimentó un proceso de profesionalización, especialmente a partir de la creación de escuelas e institutos de formación. Sin embargo, esta evolución no estuvo exenta de tensiones. La influencia de corrientes teóricas positivistas y funcionalistas promovió una visión tecnocrática del Trabajo Social, centrada en la aplicación de métodos y técnicas para adaptar a los individuos al orden social establecido.

El Movimiento de Reconceptualización:

Un Punto de Inflexión La década de 1960 marcó un antes y un después en la historia del Trabajo Social en América Latina con el surgimiento del Movimiento de Reconceptualización. Este movimiento cuestionó el rol tradicional de la profesión, proponiendo un enfoque crítico y comprometido con la transformación social y la lucha contra las desigualdades. Influenciado por corrientes críticas como el marxismo, la teoría de la dependencia y la pedagogía de Paulo Freire, la Reconceptualización abrió un espacio para el diálogo interdisciplinario y la incorporación de perspectivas emancipadoras. Este movimiento dialogó con los sucesos de la época como la revolución Cubana, y los movimientos obreros y estudiantiles como el Rosariozo y el Cordobazo, lo que impulsó a replantear las bases del trabajo social, apartándose de la idea de ser agentes de cambio de las "culturas atrasadas de la pobreza".

Dictaduras y Resistencia:

El Compromiso con los Derechos Humanos Las dictaduras cívico-militares, en particular la de 1976, representaron un período oscuro para el Trabajo Social en Argentina, con el cierre de numerosas escuelas de formación. Sin embargo, este contexto también dio lugar a experiencias

de resistencia, como la fundación de asociaciones y colegios profesionales, y la lucha por la reapertura de espacios académicos. El vínculo del Trabajo Social con los Derechos Humanos se consolidó durante estos años, marcando un compromiso indeleble con la defensa de la justicia y la memoria.

CELATS y la Post-Reconceptualización: Nuevos Desafíos y Debates:

En un contexto de dictaduras en gran parte de América Latina, el CELATS emergió como un espacio crucial para el debate y la reflexión crítica sobre el Trabajo Social. Retomando los debates de la Reconceptualización, el CELATS impulsó la superación de la matriz tecnocrática y la construcción de proyectos profesionales comprometidos con la transformación social.

Años 90 y Resistencia al Neoliberalismo:

Defensa de lo Público y lo Colectivo La década de 1990, marcada por la hegemonía del neoliberalismo, representó un nuevo desafío para el Trabajo Social argentino. Organizaciones académicas, estudiantiles y profesionales resistieron las políticas neoliberales y la visión tecnocrática, defendiendo la formación académica, la investigación crítica y la producción de conocimiento comprometido con los problemas sociales.

Contexto Reciente: Defensa de Derechos y Nuevas Estrategias

En años recientes, el Trabajo Social ha mantenido su compromiso con la defensa de los derechos y la justicia social, desarrollando nuevas estrategias de resistencia en contextos como los gobiernos de la Alianza Cambiemos y la pandemia. Se destaca la importancia de fortalecer la articulación territorial y la institucionalidad para garantizar el bienestar colectivo. Asimismo, se impulsa la discusión sobre una Ley Federal de Asistencia Social como herramienta para fortalecer el sistema público. (Servio 2023)

El recorrido histórico realizado a través de los aportes de esta autora revela una constante en el Trabajo Social argentino: la capacidad de resistencia frente a la adversidad. No sin tensiones, la profesión ha demostrado una y otra vez su compromiso con la defensa de los derechos humanos y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Esta capacidad de resistencia se nutre de la memoria histórica, que permite comprender los desafíos del presente a la luz de las experiencias del pasado. Hoy se enfrenta al desafío de resistir a los discursos de odio, a la discriminación y a la vulneración de derechos. La defensa de los derechos humanos y la promoción de la inclusión social son pilares fundamentales de la resistencia.

En el contexto actual, estas experiencias se vuelven relevantes para enfrentar las políticas de ajuste y la precarización laboral. La UNAJ, desde su compromiso con el territorio y la comunidad, se posiciona como un actor clave en la defensa de los derechos y la promoción de la justicia social. La formación de profesionales críticos y comprometidos, la investigación orientada a la

transformación social y la articulación con otros actores sociales son elementos centrales en la construcción de una resistencia activa y transformadora.

En este sentido, la UNAJ se nutre de la historia del Trabajo Social en Argentina para afrontar los desafíos del presente. La memoria histórica se convierte en una herramienta fundamental para comprender el contexto actual, fortalecer la identidad profesional y construir estrategias de resistencia que permitan avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria.

El Plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social UNAJ:

La propuesta, según se establece en la Resolución 31/14, tiene como objetivo ofrecer una formación universitaria de excelencia a toda la comunidad local. Busca, además, generar nuevas vías de acceso a la educación superior que impulsen el desarrollo social en la zona. En este marco, se resalta la significativa trayectoria de la carrera de Trabajo Social, la cual se ha dedicado históricamente a abordar de manera intensiva diversas problemáticas relacionadas con la denominada "cuestión social".

Para profundizar en este último punto, recurrimos a los aportes teóricos de Alfredo Carballada (2010) y Ana J. Arias (2013). Ambos autores proporcionan herramientas conceptuales clave para comprender la complejidad de la cuestión social en Argentina y cómo el Trabajo Social la aborda. Carballada, mediante un análisis genealógico, nos invita a reflexionar sobre las raíces históricas de la cuestión social y sus manifestaciones particulares en el contexto latinoamericano. Arias, por su lado, nos desafía a pensar lo social desde una perspectiva situada, anclada en la historia y el contexto específico de cada sociedad, subrayando la relevancia del pensamiento nacional y popular para lograr la transformación social.

Siguiendo a Carballada (2010), podemos rastrear la genealogía del concepto de "cuestión social" desde sus orígenes en la modernidad europea hasta su particular expresión en América Latina, vinculada a procesos como la conquista, la colonización y las luchas identitarias. Las características propias de la región, como la desigualdad, la exclusión y la falta de oportunidades, son entendidas como manifestaciones concretas de esta cuestión social, que la UNAJ se propone abordar desde una perspectiva crítica y transformadora. El autor explica que el surgimiento de "lo social como cuestión" es una respuesta a la tensión entre la promesa de igualdad cívica y política y la realidad de la desigualdad. También se relaciona con cómo ciertos fenómenos sociales emergentes (como la locura, la pobreza o la salud) son problematizados y adquieren nuevas connotaciones en el imaginario social durante la transición del Medioevo a la Modernidad (Carballada, 2010).

Para Arias (2013) "La idea de "cuestión social" supone una construcción histórica situada" resalta la importancia del pensamiento Nacional y Popular este enfoque para el Trabajo Social en Argentina, caracterizado por la primacía de lo político, la valoración del Estado, el reconocimiento de la cultura popular y la concepción de la pobreza como un problema político, la misión de la UNAJ de formar profesionales comprometidos con la transformación social y el desarrollo local al

ubicarse en una región históricamente postergada, asume un rol activo en la construcción de un proyecto nacional y popular que promueva la inclusión y la justicia social.

La UNAJ, como institución de Educación superior, se alinea con la visión de estos autores sobre la necesidad de democratizar el acceso al conocimiento y promover la equidad educativa. La gratuidad de la enseñanza, el ingreso irrestricto y la flexibilidad horaria son políticas concretas que reflejan este compromiso.

La Universidad Nacional Arturo Jauretche, propone una formación crítica y situada, busca superar las visiones asistencialistas y tecnocráticas de la profesión, promoviendo un enfoque transformador y comprometido con la justicia social. Reconociendo la importancia de la vocación de servicio y la solidaridad, pero también la necesidad de una formación teórica sólida y una capacidad de análisis crítico para intervenir en la realidad social de manera transformadora. Solo así se podrán formar profesionales capaces de enfrentar los desafíos actuales y contribuir a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. (UNAJ 2014, p.7)

¿Qué concepciones sobre la disciplina transmiten los docentes de las PPP?

Sobre la construcción del rol docente una de las docentes con la que se conversó manifiesta “es un rol que se construye en función al contexto y coyuntura política, social, económica y cultural y que estos aprendizajes se puedan trabajar de una manera que puedan internalizarse”.

Esta perspectiva subraya la necesidad de que los trabajadores sociales analicen críticamente el contexto en el que intervienen y adapten sus estrategias, fomentando la creatividad y el pensamiento crítico. En concordancia, Cazzaniga (2015) define las profesiones como

Conjunto de prácticas especializadas de carácter socio histórico no universales a priori, en las que se destaca como aspecto invariante y diferenciado, una formación superior adquirida en forma sistemática avalada por un título en una institución socialmente investida para ello, habilitante para su ejercicio (p. 73).

La autora resalta que, aunque la investigación se centra en la producción de saberes mediante metodologías específicas y la intervención en su aplicación práctica, ambas son inseparables y constituyen los pilares sobre los que se construye la disciplina del Trabajo Social.

Formar profesionales en Trabajo Social en la UNAJ

Formar profesionales críticos y comprometidos con la transformación social, implica un gran equilibrio entre la formación teórica y la práctica situada. La incorporación de enfoques críticos en el currículo de la carrera busca superar la visión tecnocrática del Trabajo Social apostando a una formación que cuestione las estructuras de poder y promueva la justicia social.

Masseti A (2024) manifiesta que:

Durante el diseño del plan de estudios se realizaron muchas rondas de consultas y se enfatizó la búsqueda de acuerdos. Pero ese proceso entraña una cierta limitación, porque por más espacios con los que se intercambie siempre es un sueño *avant la letre*. Hay estándares administrativos,

procesos políticos, tradiciones disciplinares, federaciones y colegios que pugnan por sentidos prefijados en el diseño de un plan de estudios y también por un espacio en él. (Massetti Astor 2024)

Dando cuenta de la complejidad de la búsqueda de consensos en la creación de la carrera que implicó la participación y consulta de múltiples actores portadores de distintas perspectivas e intereses, a pesar de estos esfuerzos la construcción de un plan de estudios es en palabras del autor “un sueño avant la lettre”, una visión futura desde el cual no es posible proveer las contingencias futuras, pero bien vale la pena este esfuerzo de construir consensos que en parte podemos ver reflejados en la construcción y referentes tanto docentes como actores institucionales que componen los centros de prácticas.

Como indica Massetti (2024) el diseño de un plan de estudios es un proceso complejo y dinámico, influenciado por diversos factores y actores, aunque se busque el consenso siempre habrá limitaciones y la necesidad de realizar ajustes en la medida de su implementación, destacándose la necesidad de evaluaciones continuas.

El plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNAJ (Resolución 31/14) se estructura en cinco años y medio, organizado en torno a tres ciclos: un ciclo de formación inicial, un ciclo formación general y un ciclo de formación profesional, se suman también materias optativas y electivas, finalizando con una tesina, no se puede obviar que también es requerimiento para titular la licenciatura dos niveles de inglés y uno de informática.

Merece una mención aparte la titulación intermedia; Técnico universitario en Intervención Social que constituye un primer objetivo de los/as ingresantes a la carrera, a les que se insta con la terminalidad de la licenciatura.

El ciclo de formación inicial se desarrolla durante el primer año y proporciona una base sólida en ciencias sociales y humanas, con materias como Antropología, Sociología, Economía, Psicología e Historia.

El ciclo de formación General¹⁰, que abarca desde el segundo al cuarto año, se enfoca en la teoría y práctica de la intervención social, con materias como Teoría de la Intervención, Políticas Públicas, Demografía Social y Talleres de Actuación Profesional. Finalmente, el quinto año ofrece dos orientaciones: Intervención en Territorio y Organizaciones Sociales e Intervención en Instituciones, permitiendo a los estudiantes especializarse en áreas de su interés.

El ciclo de formación profesional se destaca por su enfoque en la intervención social, con un fuerte componente práctico a través de los talleres de actuación profesional. También se promueve la reflexión crítica sobre la realidad social a través de materias como Política y Sociedad, Estructura Social Argentina y Derechos Humanos y Sociales. Además, se fomenta la investigación y la producción de conocimiento con materias como Metodología de la Investigación y la elaboración de una Tesina final, que en muchas ocasiones tarda un tiempo considerable en poder finalizar.

¹⁰ Tiene por objeto dotar al estudiante de un núcleo de conocimientos generales requeridos para el desempeño profesional. Resolución 31/14

Las Prácticas Pre-Profesionales

Desde el equipo de coordinación de la carrera se define a las prácticas pre-profesionales como:

Uno de los dispositivos pedagógicos de las asignaturas de Trabajo Social e implican una cursada anual de realización obligatoria durante los últimos tres años de la carrera. Se trata de una propuesta pedagógica que se presenta de forma articulada, respetando la continuidad, alternancia de contenidos y su carácter progresivo en las propuestas de enseñanza(Atencio, Himm y Mackay, 2024)

Las autoras definen las PPP en UNAJ ubicándose en el marco del plan de estudio con sus propios objetivos, contenidos y formas de evaluación, esta definición da cuenta de la relevancia que desde los espacios de coordinación se da a estas asignaturas.

Siguiendo los aportes de Rubio (2021) este sostiene que las materias prácticas son mucho más que un simple entrenamiento técnico. Son herramientas educativas diseñadas intencionalmente para reflejar y poner en acción la visión política, ideológica y teórica general del programa de formación. Son el lugar privilegiado donde se intenta materializar el objetivo de formar profesionales reflexivos, conscientes de las dimensiones sociales y políticas de su trabajo, y comprometidos con la crítica y la transformación social. (Rubio R. et al 2021, p.115).

Desde ambas definiciones se observa que estos dispositivos conforman un cúmulo de normativas, espacios físicos y relaciones interpersonales que se articulan de múltiples formas para generar un efecto determinado en los estudiantes, en los docentes, en los integrantes de los llamados centros de prácticas y fundamentalmente en los territorios que transitan las y los estudiantes orgullosamente con sus distintivos¹¹ y los convierten en faros de futuros posibles para la población que observa y/o participa de sus procesos de prácticas.

Ambas definiciones se complementan por un lado lo político como una forma de transmitir una visión particular del rol profesional en la sociedad y por otro lo pedagógico la construcción de un espacio de aprendizaje en el que se pone en juego la teoría y el desarrollo de habilidades en una forma particular de enseñar el hacer profesional.

La direccionalidad ideológica, epistemológica y teórica constituyen la visión que desde la coordinación de la carrera se imprime sobre el rol profesional en la sociedad y en cómo se construye el conocimiento en Trabajo social en este territorio particularmente .

Siguiendo con los aportes de Atencio, Himm y Mackay (2024)

En la carrera de Trabajo Social los centros de prácticas están ubicados en los municipios de Florencio Varela, Quilmes y Berazategui, implican la participación de escuelas, centros de salud, servicios sociales, áreas de género de municipios. organizaciones comunitarias, programas de promoción de derechos entre otros. (2024 p. 13).

La amplitud y variedad de los centros de práctica brinda a los estudiantes la oportunidad de examinar a fondo distintos campos de intervención profesional y entender la dinámica de diversos espacios gubernamentales. Esto incluye la posibilidad de analizar en detalle a diferentes

¹¹ Los “distintivos” son tarjetas identificadoras que se entregan de manera gratuita en el Centro de estudiantes y las y los estudiantes pueden exhibir sobre su ropa.

poblaciones con sus características particulares, cumpliendo así con los objetivos diseñados para la asignatura y la universidad.

Con respecto a los/as docentes de los centros de prácticas en los inicios de la carrera fueron rentados con contratos de prestación de servicios y en el último año pasaron junto con gran parte de los docentes a ser parte de la planta funcional de UNAJ.

Este capítulo ha trazado un recorrido por la compleja historia del Trabajo Social en Argentina, desde sus orígenes ligados a la asistencia hasta su consolidación como una disciplina crítica y comprometida con los Derechos Humanos y la transformación social.

En este marco histórico y conceptual, se presentó la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), detallando su plan de estudios, sus fundamentos teóricos –con aportes de autores como Carballada y Arias– y su enfoque situado y comprometido con el territorio de Florencio Varela, Quilmes y Berazategui. Se profundizó en la estructura curricular, la relevancia de la formación crítica y la centralidad de las prácticas pre-profesionales como espacios pedagógicos clave donde se materializa la visión de la carrera y se articula la teoría con la intervención en diversos centros de práctica.

En los próximos capítulos se continuará avanzando en las competencias de lectura y escritura. Se explorará cómo estas habilidades se desarrollan y se aplican tanto en el ámbito universitario como herramientas indispensables para el aprendizaje y la producción de conocimiento, así como en la práctica cotidiana del Trabajo Social, donde la capacidad de leer críticamente la realidad, documentar intervenciones y comunicar eficazmente resulta crucial para una praxis reflexiva y transformadora.

Capítulo III: Enseñar en la Universidad

En este capítulo se reflexionará sobre la praxis pedagógica en el ámbito universitario, con un enfoque en la enseñanza de la lectura y la escritura en el campo del Trabajo Social en la UNAJ

Desde mi experiencia personal como docente puedo afirmar que he escuchado preocupación de los docentes en todos los niveles educativos que he transitado, acerca de la situación de alfabetización de los/as estudiantes. Pero ¿a quién corresponde la responsabilidad de esta situación? ¿Cómo deberíamos recibir a los estudiantes?

Para abordar estas cuestiones, es fundamental reconocer lo que Sverdlick et al. (2022) denominan el "carácter político de la enseñanza". Al desarrollar esta idea, retoman los planteos de Terigi (2004), quien enfatiza que la enseñanza debe comprenderse no solo como no neutral, sino como una "dimensión estructurante y estructurada desde las políticas educativas" y los marcos institucionales. Esta perspectiva supera una visión centrada exclusivamente en el docente individual. Sverdlick et al. (2022) argumentan, en línea con esto, que "no se pueden comprender las prácticas de enseñanza prescindiendo de los marcos institucionales ni de las matrices discursivas de las organizaciones en las cuales estas prácticas se desarrollan". Con base en este enfoque, el análisis se centra en la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), conectando las experiencias y prácticas docentes con los "mandatos político-educativos" presentes en los documentos fundacionales de la universidad y su estructura organizacional.

Según la especialista investigadora Carlino (2002)

Numerosos investigadores constatan que la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina y participa de estas prácticas (Carlino 2002 p.2)

De allí se comprende que la alfabetización académica es un proceso que permite a las/os estudiantes adaptarse a la cultura universitaria en general y a cada asignatura en particular.

La escritura académica requiere precisión, claridad, y también implica la integración de múltiples fuentes de información y perspectivas, tal como Estienne, sostiene

que más allá de las problemáticas con las que llegan los estudiantes a la universidad, el lenguaje técnico y académico de los textos, la universidad y sus propias prácticas representan un cambio en los modos de leer, de escribir, de estudiar, de conocer que, muchas veces los alumnos desconocen y que la alfabetización nunca termina, el proceso es continuo, en todas las etapas de la vida y de la escolaridad se continúa aprendiendo a leer y escribir (Estienne, 2004 p. 37),

Reconoce también que los estudiantes pueden llegar con diversas problemáticas relacionadas con la escritura, sin embargo, propone que la universidad tiene la responsabilidad de brindarles las herramientas y el apoyo necesarios para superar estas dificultades y desarrollar sus habilidades de alfabetización académica.

La transición a la escritura académica demanda el desarrollo de habilidades específicas de precisión y claridad (Estienne, 2004). Las dificultades inherentes a este proceso son ilustradas por

las experiencias de dos docentes entrevistadas. La docente P, por ejemplo, observó que la falta de estructura lógica y el predominio de un registro coloquial son características frecuentes en los textos iniciales de los estudiantes, describiendo cómo estos a menudo presentan "párrafos extensos como si lo estuvieran expresando oralmente sin punto aparte". De forma similar, la docente S. identificó desafíos recurrentes en la "expresión, puntuación y estructura del texto", elementos que, según indicó, comprometen la claridad de las ideas comunicadas. Ambas observaciones resaltan una desconexión frecuente entre las competencias de escritura previas del estudiantado y las exigencias del nuevo entorno académico, evidenciando la necesidad de desarrollar nuevas convenciones discursivas.

Leer y escribir, entonces es un proceso de construcción de sentidos que no se agota en el texto en sí. Y como son prácticas sociales de sentido, deben situarse histórica, social, política y culturalmente y ser situadas en lo individual y lo contextual del sujeto. (Viñas, 2017). Quien lee no absorbe pasivamente información, sino que la pone en tensión con sus conocimientos, experiencias y sentidos previos tratando de interpretarla dándole un significado propio, lo mismo ocurre con la escritura, cada sujeto es único con su propia historia y su forma de ver, interpretar el mundo, en un proceso dinámico y complejo cada sujeto/a podrá crear nuevos sentidos.

Cassany y Morales (2010) ofrecen una perspectiva sociocultural sobre la lectura y escritura en la educación superior. Critican las concepciones tradicionales y argumentan que cada disciplina tiene sus propias demandas y convenciones. Discuten las funciones de la lectura y escritura en la construcción del conocimiento, la identidad profesional y el ejercicio del poder. Los autores introducen la dimensión del poder, al señalar que el dominio de la lectura y la escritura académica puede influir en el ejercicio del poder dentro de la comunidad profesional y académica.

En UNAJ, la alfabetización académica adquiere una relevancia especial, ya que se entrelaza con los principios de la perspectiva situada, la inclusión educativa y la vinculación con el territorio, que son fundamentales en la formación profesional. Siguiendo con los aportes de Carlino "la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en reconocer que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- varían según el ámbito". (2004, p. 4)

En esta universidad, con su énfasis en la vinculación territorial y desde una perspectiva situada, esto cobra especial relevancia para el Trabajo Social. En la entrevista, C. enfatiza que sin una perspectiva situada "es imposible que puedan entender qué está pasando en el lugar y el contexto y relata cómo buscaron datos locales para construir datos desde la realidad varelense". Sin embargo, el desafío persiste en trasladar esta comprensión situada a la escritura.

La importancia de la alfabetización académica en UNAJ:

Cada universidad construye su propia identidad en la alfabetización académica, sus propias reglas, lenguajes y formas de pensar "cuando nos remitimos al ámbito universitario nos estamos refiriendo a la cultura académica. Como toda cultura, está encierra pautas específicas, expectativas que deberán cumplir sus miembros: una forma de acceder al conocimiento, un tipo

de lenguaje compartido, ciertas reglas de uso, ciertos modos de hacer, ciertos valores, etc., los cuales posibilitan la construcción de significados típicos y modos de acceso a esos significados” (Estienne y Carlino, 2005 p. 4).

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) adopta un enfoque integral contextualizado para la enseñanza de la lectura y la escritura, reconociendo la importancia de estas habilidades para el éxito académico y disciplinar de sus estudiantes, especialmente considerando su perfil de primera generación universitaria y su contexto socioeconómico particular, en muchos casos de gran vulnerabilidad.

PROFLE, Programa para el Fortalecimiento de la lectura y escritura

Surgió en 2013 por iniciativa de docentes de Lectura y Escritura del Instituto de Estudios Iniciales, quienes propusieron crear dispositivos pedagógicos para abordar la lectura y escritura integrando las especificidades disciplinares. La propuesta recibió un apoyo institucional fundamental desde el inicio. (Escobar et al., 2019).

Desde el Programa para el fortalecimiento de la lectura y la escritura (PROFLE) de la UNAJ, las dificultades inherentes a la lectura y escritura académicas han sido ampliamente estudiadas (Escobar et al. 2019). Definiéndose como un enfoque pedagógico interdisciplinario, el PROFLE reúne a especialistas de áreas específicas y expertos en escritura para abordar los desafíos de la escritura académica, considerando tanto las particularidades de cada disciplina como la formación integral del futuro profesional (Escobar, 2019 et al.). Este abordaje se materializa a través de una estructura con diversos ejes de trabajo, como el Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos (TAPTA), que implementa un trabajo colaborativo en el aula entre docentes disciplinares y especialistas en escritura; el acompañamiento específico en distintas instancias, incluyendo la elaboración de Trabajos Finales de Carrera (TFC); el desarrollo de consultorías virtuales; y cursos de formación continua para docentes, entre otras iniciativas destinadas a permear toda la trayectoria universitaria.

Los programas introductorios universitarios, como el Curso de Preparación Universitaria (CPU) —obligatorio pero no eliminatorio— y el Curso de Introducción (CI), buscan facilitar la adaptación de los estudiantes provenientes de la secundaria, reforzando competencias clave y familiarizándose con la cultura académica. Más allá de esta función preparatoria, el Instituto de Estudios Iniciales (IEI), que gestiona estos cursos, se concibe como un espacio integrador de diversas estrategias de apoyo estudiantil (Escobar, 2019). Esta perspectiva ampliada reconoce que las dificultades académicas no se limitan a cuestiones de aprendizaje; de hecho, se considera que otros factores contextuales pueden afectar significativamente la persistencia estudiantil, una idea que retoman de Villanueva (2015). En consecuencia, el personal docente del IEI desempeña un papel crucial como primer punto de contacto para identificar y derivar a estudiantes con problemáticas complejas, subrayando así un enfoque de acompañamiento integral desde el ingreso (Escobar et al., 2019). Curso de Preparación Universitaria (CPU) y Ciclo Inicial (CI):

TAPTA: Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos

Este dispositivo, dirigido a estudiantes y docentes, se caracteriza fundamentalmente por implementar un trabajo colaborativo entre los docentes de la materia específica y los especialistas en escritura del PROFLE, interviniendo directamente dentro del espacio áulico regular. A partir de encuentros previos de planificación conjunta, el TAPTA acompaña los procesos de lectura y escritura solicitados por la cátedra, lo que puede incluir desde la reformulación de consignas hasta la revisión de borradores o el trabajo con géneros discursivos particulares, considerando siempre la escritura como un contenido transversal a la disciplina. Además de este dispositivo, la universidad brinda apoyo específico para la elaboración de trabajos finales de carrera (TFC), buscando en ambos casos ofrecer acompañamiento y asesoramiento en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. (Escobar et al., 2019).

Trabajos Finales de Carrera (TFC)

Este eje brinda acompañamiento interdisciplinario y teórico-práctico a estudiantes y directores/tutores durante todo el proceso de producción del TFC. Este apoyo busca responder a las altas demandas conceptuales, discursivas y de autonomía que implica este género textual, a menudo complejo y novedoso para los estudiantes, y que requiere habilidades no siempre desarrolladas previamente. Para ello, el programa utiliza metodologías colaborativas adaptadas a cada disciplina, involucrando a los tesisistas, sus directores y los especialistas del PROFLE (Escobar et al., 2019).

Formación docente:

La UNAJ promueve la formación continua de sus docentes en materia de lectura y escritura académicas, a través de cursos y seminarios que les brindan herramientas para enseñar estas habilidades de manera efectiva en sus respectivas disciplinas. Esta instancia está diseñada para que profesores de UNAJ reflexionen sobre el significado y las implicancias de las prácticas de lectura y escritura en el contexto universitario. Asimismo, el curso busca analizar propuestas didácticas que consideren las dificultades de los estudiantes, especialmente los ingresantes, al enfrentarse a textos disciplinares complejos, abstractos y a géneros académicos específicos como ensayos, monografías o parciales (Escobar et al., 2019)

Esta preocupación institucional por dar respuesta a la enseñanza de lectura y escritura se visibiliza en una oferta variada de dispositivos, no obstante, la resonancia de estos esfuerzos en el cuerpo docente parece limitada, ya que de las entrevistas se desprende que la mayoría desconocía o conocía muy superficialmente estos programas. El testimonio de G., quien pese a su formación pedagógica afirma ignorar los programas de formación docente, o el de C. que los tiene “pendiente”, sugieren una posible brecha entre la oferta institucional y su apropiación o difusión efectiva entre docentes.

En la creación de la universidad se tuvo en cuenta la caracterización de la población que recibiría por ello se buscó que los docentes pudieran desarrollar su actividad atendiendo a la docencia, investigación, vinculación y transferencia, entendiendo que un docente universitario debe, ante todo, dar clase, pero no solo eso, porque ser docente en UNAJ requiere de un compromiso e involucramiento mayor.

En cuanto a los docentes para el Ciclo Inicial, se prioriza la incorporación de profesores con alta formación y, sobre todo, con experiencia y "vocación docente". La propuesta era que pudieran desempeñarse como "docentes-tutores", asumiendo un compromiso académico amplio y entendiendo que el rendimiento de los estudiantes no depende solo de sus capacidades intelectuales, sino también de sus experiencias educativas previas, sus contextos sociales y culturales, y sus condiciones particulares. (Villanueva 2015)

La construcción del perfil docente:

Ceresani y Mortola (2018) cuestionan el supuesto de que la experticia disciplinar garantiza la habilidad para enseñar, una idea que resuena en la conformación del plantel docente universitario, donde, como apunta, no suele exigirse una titulación pedagógica habilitante. Las entrevistas realizadas confirman esta situación: la mayoría de los docentes, si bien con experiencia y formación docente en algunos casos, carecen de formación pedagógica universitaria específica. Esta carencia puede generar inseguridades, como expresa C. "al dudar de su capacidad para enseñar fuera de su área de confort por falta de herramientas pedagógicas", o dificultades concretas, como las que admite S. al sentirse sin herramientas para decir: "Mirá, esto hay que revisarlo...al corregir la escritura". Esto visibiliza cómo la falta de formación sistemática puede impactar directamente en la capacidad percibida para abordar aspectos didácticos claves. No obstante, expresaron interés en profundizar su formación en estrategias de enseñanza.

Esta situación se enmarca en una tendencia más amplia del sistema universitario donde, como señala Sverdlick (2022), la carrera docente se ha centrado en la "productividad académica" medida por publicaciones, lo que "ha logrado devaluar a las prácticas de enseñanza". Sin embargo, destaca que, a diferencia de esta tendencia general, universidades como la UNAJ "ponderan positivamente la formación pedagógica de los docentes a la hora de los concursos, aunque aún no sea un requisito excluyente" (p.721). De esto se infiere que, si bien la falta de un requisito formal de formación pedagógica universitaria es una realidad confirmada en las entrevistas, la cultura institucional de la UNAJ sí parece otorgar un valor particular a la dimensión pedagógica, en consonancia con su proyecto inclusivo y su perfil docente comprometido.

La identidad docente se forma, según Ceresani y Mortola (2018), principalmente por la influencia de nuestras propias experiencias como estudiantes en todos los niveles educativos; los "modelos" que vimos en nuestros profesores se convierten en "marcas constitutivas" de quiénes somos profesionalmente. Esta huella del pasado es visible en el relato de G., quien, a pesar de su deseo actual de "compartir aprendizajes", lo contrasta con la "cierta decepción" que le dejó su formación

universitaria, demostrando cómo esas vivencias previas moldean su perspectiva actual sobre la enseñanza. Aunado a esta historia personal como estudiante, las autoras señalan un segundo factor clave: la socialización durante las primeras experiencias laborales, es decir, el aprendizaje que ocurre al inicio de la carrera cuando un docente novato actúa como "aprendiz" bajo la guía y evaluación de un colega con más trayectoria.

Estas dinámicas de socialización, si bien pueden transmitir valiosa experiencia práctica, plantean interrogantes sobre la capacidad de innovación y adaptación a nuevos paradigmas pedagógicos. En el contexto de la UNAJ, surge un aspecto distintivo: el compromiso de sus docentes con el proyecto institucional. Las entrevistas revelan que los docentes valoran la posibilidad de ejercer en esta universidad; C., expresa que ser convocada fue una "grata sorpresa" que cumplió una "añoranza y superó sus expectativas". Encuentran en la UNAJ un proyecto alineado con sus valores. P. destaca la importancia de transmitir un "ejercicio profesional comprometido con lo social, con la realidad, con la sociedad y con el Pueblo... con perspectiva de Géneros y Derecho", valores que resuenan con el perfil institucional.

La institución, con su enfoque en la educación inclusiva de calidad, genera un fuerte sentido de pertenencia, caracterizado por G. con sus "múltiples mecanismos de inclusión".

Esta identidad docente, atravesada por un profundo compromiso con el territorio la docente G. También destaca una "marcada opción por lo territorial" y S. habla de la importancia del trabajo articulado con organizaciones barriales y de "pensar las prácticas desde el contexto y la realidad sociopolítica, se manifiesta en sus prácticas pedagógicas y en la forma de vincularse con los y las estudiantes". Este compromiso plantea una reflexión sobre la relación entre formación pedagógica y el compromiso institucional, y su impacto en la calidad de la enseñanza. En síntesis, la enseñanza de la lectura y la escritura en Trabajo Social en la UNAJ se configura como una praxis compleja, profundamente marcada por el proyecto institucional inclusivo y territorial de la universidad.

En este capítulo he tratado de visibilizar, a la luz de la teoría y los testimonios docentes, las tensiones existentes entre las demandas de la alfabetización académica, las particularidades del estudiantado, la disponibilidad de apoyos institucionales y un perfil docente donde un fuerte compromiso coexiste a menudo con una formación pedagógica universitaria no sistemática.

Se destaca, una cultura institucional que valora la dimensión pedagógica y se ancla en un compromiso territorial y social que impregna la identidad docente. Comprender este marco general es esencial, pero la especificidad del Trabajo Social reside en su articulación con la práctica. Por lo tanto, es en el espacio de las Prácticas Preprofesionales donde estas dinámicas institucionales, pedagógicas y subjetivas se ponen en juego.

El siguiente capítulo se adentrará en este ámbito para analizar cómo se enseña y acompaña concretamente la lectura y, en particular, la escritura profesional, en el diálogo constante entre la teoría, la intervención en el territorio y la reflexión crítica que demanda la formación de Trabajadoras y Trabajadores Sociales en la UNAJ.

Concluyendo en este capítulo, se ha buscado visibilizar, a la luz de la teoría y los testimonios docentes, las dinámicas y tensiones inherentes a la enseñanza de la lectura y la escritura en Trabajo Social dentro de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Quedan expuestas las complejidades que surgen al articular las exigencias de la alfabetización académica, las necesidades específicas del estudiantado, la disponibilidad de apoyos institucionales como el PROFLE —aún con desafíos en su alcance— y un perfil docente donde un fuerte compromiso con el proyecto universitario coexiste frecuentemente con una formación pedagógica formalmente no sistemática para este nivel.

Se destaca, una cultura institucional que valora intrínsecamente la dimensión pedagógica y se ancla en un compromiso territorial y social que impregna la identidad docente. Si bien comprender este marco general resulta esencial, la especificidad del Trabajo Social reside fundamentalmente en su articulación indisociable con la práctica. Por lo tanto, es en el espacio vital de las Prácticas Preprofesionales donde estas dinámicas institucionales, pedagógicas y subjetivas se ponen verdaderamente en juego y adquieren pleno sentido. El siguiente capítulo avanzará precisamente en este ámbito crucial para analizar cómo se enseña y acompaña concretamente la lectura y, en particular, la escritura profesional, en ese diálogo constante entre la teoría, la intervención situada en el territorio y la reflexión crítica que demanda la formación integral de las y los futuros Trabajadores Sociales.

Capítulo IV: ¿Cómo se enseña lectura y escritura en las Prácticas Preprofesionales UNAJ?

Este capítulo se dedica a profundizar el análisis de las estrategias de enseñanza de lectura y escritura en el contexto de las Prácticas Preprofesionales de la Licenciatura en Trabajo Social en la UNAJ, basado en observaciones, entrevistas a docentes y análisis documental. La relevancia de estas competencias en la disciplina es central, ya que, como argumenta Cifuentes (2018), la escritura en Trabajo Social constituye un proceso clave y continuo que no solo permite integrar teoría y práctica, sino también reflexionar críticamente sobre las experiencias para generar intervenciones transformadoras, dotando a esta práctica de un fundamental carácter ético, político y epistemológico.

El estudio de los documentos institucionales revela que, aunque no se mencione explícitamente, la enseñanza de la lectura y escritura profesional es un objetivo implícito de las Prácticas PreProfesionales. Se espera que los estudiantes adquieran estas competencias a lo largo de su formación, lo que implica desarrollar la lectura comprensiva y la escritura crítica para entender el contexto, así como para comunicar los resultados relevantes a la comunidad.

Para lograr una mayor claridad, la discusión se organiza en torno a siete dimensiones construidas a partir de los objetivos de investigación: 1) Las estrategias pedagógicas empleadas; 2) Los desafíos percibidos en la adquisición de habilidades; 3) La Integración Teórico-Práctica en Trabajo Social: Escribir la praxis. 4) El rol de los géneros discursivos propios de la disciplina; 5) La influencia de la perspectiva situada y el contexto comunitario; 6) Los métodos de evaluación y retroalimentación; y 7) Las propuestas de mejora identificadas.

A continuación, se desarrollará el análisis de cada una de estas dimensiones.

1. Las estrategias pedagógicas empleadas

En línea con el primer objetivo específico de este TFI, que busca identificar, describir las estrategias pedagógicas y explorar sus fundamentos, el análisis de los datos reveló un conjunto variado de prácticas de enseñanza de lectura y escritura en las PPP de Trabajo Social en la UNAJ, estas se configuran a través de las siguientes estrategias pedagógicas:

- **Énfasis en la Reescritura y la Retroalimentación Constructiva**

Una metodología central registrada en la mayoría de las entrevistas es el trabajo sobre el proceso de escritura, valorando la revisión y mejora continua. La docente S. lo señala: "Intentó trabajar la reescritura [...] Insisto en que estamos en un proceso de aprendizaje". Este enfoque es fundamental dado que la precisión y claridad son esenciales en los documentos profesionales del Trabajo Social.

Esta retroalimentación no se limita a la corrección individual; también se “implementan correcciones grupales durante los talleres y se dedica tiempo específico para ello”. Para estudiantes con mayores dificultades, S. refiere que recurre a “espacios individuales de apoyo”.

En este marco, la retroalimentación juega un papel clave y se concibe como una herramienta didáctica fundamental, alineada con los principios de la evaluación formativa, cuyo fin es promover el aprendizaje continuo (Sanchez Troussel & Manrique, 2018). La búsqueda de una retroalimentación detallada y constante, como la "minuciosidad con la devolución de los registros" mencionada en las entrevistas, puede vincularse a distintos tipos de feedback identificados por Sanchez Troussel y Manrique (2018), como la "retroalimentación de elucidación" (que busca hacer visibles obstáculos o describir procesos).

Es significativo que esta retroalimentación no se limite a la corrección individual. La implementación de correcciones grupales durante los talleres, dedicando tiempo específico para ello, refleja la dimensión grupal de la retroalimentación destacada en el trabajo de Sanchez Troussel y Manrique (2018). Este tipo de intervención grupal, según los autores tiene el potencial de crear un "relato compartido" y fomentar "diálogos reflexivos", alejándose de una lógica puramente evaluativa. Si bien la práctica observada también incluye espacios individuales de apoyo para estudiantes con mayores dificultades —un complemento necesario—, el valor otorgado a la instancia colectiva subraya una comprensión de la retroalimentación como un proceso que involucra al grupo y contribuye a la construcción conjunta del aprendizaje (Sanchez Troussel & Manrique, 2018).

- **Lectura Grupal, Análisis Colectivo y Colaboración**

En la formación en Trabajo Social, el aprendizaje colaborativo constituye una práctica pedagógica central. Un análisis de estas dinámicas (Bortoli, 2021) subraya cómo determinados espacios formativos son concebidos como instancias fundamentales para la "construcción colectiva del conocimiento" y la "socialización", donde convergen diversas experiencias y lecturas. Actividades como la lectura compartida y el análisis grupal de trabajos estudiantiles (por ejemplo, Cuadernos de campo, Crónicas o Informes) para discutir colectivamente mejoras y usos del lenguaje, materializan este enfoque colaborativo. Este abordaje de géneros propios de la práctica y reflexión disciplinar resalta el valor epistémico de la escritura, aspecto también destacado por Bortoli (2021).

Esta modalidad de revisión entre pares, realizada “con respeto y ánimo constructivo” (entrevista con C.) es fundamental en un contexto donde se reconoce que los estudiantes ingresan a una cultura nueva, la universitaria, y necesitan acompañamiento para aprender el "oficio de estudiante" (Bortoli, 2021, pp. 118-119). Aprender de errores y aciertos mutuos se alinea con la idea, citada por la autora (2021) a partir de Carlino, de que el aprendizaje disciplinar ocurre mediante la participación guiada en las prácticas sociales de la comunidad académica.

Dinámicas más estructuradas como el taller "Compartir saberes colectivos y situados"¹², fomentan explícitamente este intercambio y construcción colectiva a través de comisiones y exposiciones, estrategias didácticas que algunas cátedras analizadas por Bortoli (2021) también declaran utilizar.

Finalmente, la escritura colaborativa, facilitada por herramientas digitales como Google Drive, se presenta como una estrategia coherente con el fomento del trabajo grupal y la necesidad de superar obstáculos fundamentalmente, por falta de tiempos de encuentro presencial debido a la multitarea de los estudiantes como se ha señalado anteriormente, tareas de cuidado, largos horarios laborales entre otros.

- **Uso Pedagógico de Materiales Especializados y Géneros Discursivos**

En la formación en Trabajo Social, un aspecto clave es la introducción activa por parte de los docentes de bibliografía especializada. Esta se compone fundamentalmente de textos producidos por reconocidos y expertos del área—tales como artículos de revistas académicas, capítulos de libros o libros completos— “cuyo objetivo principal es la construcción y comunicación y de conocimiento entre especialistas de la disciplina” (Bortoli y Giribuela, 2023).

Los docentes seleccionan estos materiales para que el estudiantado acceda a los marcos teóricos disciplinares, a los debates actuales del campo y pueda conectar saberes expertos con la práctica profesional y ejemplos de la vida real. Sin embargo, dado que estos textos suelen poseer una densidad conceptual y convenciones discursivas particulares, requieren un acompañamiento docente explícito, como parte del proceso de "alfabetización académica" necesario para ingresar a esta cultura discursiva (Bortoli y Giribuela, 2023; Carlino, 2004).

Conjuntamente con la lectura guiada de la bibliografía fundamental, se profundiza en los géneros discursivos intrínsecos a la práctica profesional y a la formación en Trabajo Social, tales como informes sociales, proyectos y, de manera destacada, los diarios de campo. Estos últimos, en particular, trascienden la concepción de ser sólo productos finales a evaluar. En realidad, su verdadero valor radica en su naturaleza procesual y en su potencial como herramientas didácticas vivas. La construcción de una nota de campo, por ejemplo, no es un mero acto de transcripción; implica un ejercicio reflexivo desde el momento mismo del registro, donde se decide qué observar, cómo registrar las interacciones, las narrativas, los silencios y el contexto. Este primer registro es, en esencia, un diálogo con la realidad y con uno mismo, plasmando no sólo hechos, sino también impresiones, dudas y análisis incipientes.

Posteriormente, se vuelve a esos registros una y otra vez. No son documentos estáticos, sino insumos dinámicos que se revisitan, se interpelan y se triangulan para construir comprensiones más profundas. Es en este ir y venir reflexivo donde el diario de campo se convierte en la base fundamental para la elaboración de un informe social riguroso o para fundamentar un diagnóstico

¹² Talleres realizados en el marco del nivel 2 de PPP

situacional. Este proceso de escritura progresiva, que va desde la nota inicial hasta la consolidación de un análisis más elaborado, es en sí mismo una forma de aprender los contenidos y los modos de pensar específicos de la profesión (Carlino, 2004). De hecho, como sostienen Bortoli & Giribuela (2023) y Carlino (2004), la escritura cumple una función epistémica insustituible, actuando como un andamiaje cognitivo que permite no solo comunicar, sino fundamentalmente elaborar, configurar y refinar el conocimiento profesional.

Al abordar estos géneros propios, se discuten sus características, formalidad y adecuación al contexto y destinatario, haciendo explícitas las convenciones que a menudo les profesionales y docentes manejan como un "saber en uso no teorizado" (Carlino, 2004, p.4) y que pueden generar confusión en el estudiantado si no se abordan pedagógicamente (Bortoli & Giribuela, 2023). Se promueve su uso para facilitar la reflexión crítica, la sistematización de la experiencia de campo y la construcción colectiva de conocimiento, elementos clave en la formación.

Este enfoque pedagógico busca trascender la mera reproducción de contenidos, promoviendo una articulación crítica y reflexiva entre la práctica profesional y los fundamentos teóricos. En este sentido, y como emerge con claridad de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo para esta investigación, la escritura en Trabajo Social asume un rol performativo insoslayable. Se trata, tal como señalan Bortoli & Giribuela (2023), de un "hacer cosas con palabras" que posee la capacidad inherente de visibilizar o, por el contrario, de oscurecer problemáticas sociales cruciales. Es precisamente aquí donde este trabajo final integrador desea poner el acento: la dimensión eminentemente política de la escritura. Al reconocer el carácter intrínsecamente situado de toda intervención social, la escritura se erige como una herramienta política fundamental. Desde esta perspectiva, y en línea con los aportes de Arias (2013), no solo permite articular demandas y construir respuestas pertinentes a contextos específicos, sino que, de manera crucial, se constituye en un medio para identificar, validar y, fundamentalmente, potenciar la agencia de los sujetos y colectivos con los que se interviene. Esta concepción de la escritura como praxis política transformadora es un pilar central de la propuesta que aquí se desarrolla y será retomada con mayor detalle en apartados subsiguientes, a la luz de los hallazgos del trabajo de campo

- **Fomento de la Expresión y la Creatividad**

Reconociendo que las estructuras rígidas pueden inhibir a los estudiantes, algunos docentes proponen explorar formas de escritura más libres. Una iniciativa mencionada por la docente T. es "hacer ensayos, Encuentros de diferentes tipos de trabajos, Muestras de crónicas", este género en particular, se valora especialmente por su potencialidad para articular la observación de la práctica con la reflexión y expresión personal, dando espacio a la dimensión singular del sujeto (Cazzaniga, 1997) y a la construcción de sentido sobre la propia experiencia y la de otros. Este tipo de escritura más personal, puede impulsar un aprendizaje reflexivo y ayudar a construir una identidad autoral propia según la autora. Además, al validar la expresión personal y mostrar que las dificultades son parte normal del proceso, puede contribuir a liberar a los estudiantes, en

palabras de T., del "miedo a la página en blanco", reduciendo la ansiedad que a menudo acompaña a la escritura académica (Colombo, 2016).

Estas estrategias ilustran un panorama pedagógico enfocado en el proceso, la colaboración, la retroalimentación constante y la conexión de la escritura con la práctica profesional situada. Se busca así pasar de "ejercitar" habilidades descontextualizadas a "ejercer" prácticas letradas auténticas, entendiendo que el aprendizaje se da mediante la participación efectiva en contextos reales (Colombo, 2016). Este enfoque se presenta muy prometedor para fomentar la expresión y la creatividad.

2. Los desafíos percibidos en la adquisición de habilidades de lectura y escritura.

Abordando el segundo objetivo específico, centrado en analizar los desafíos percibidos por los docentes, se identificaron obstáculos recurrentes, tal como lo manifiestan las entrevistadas.

Uno de los obstáculos más notorios, y quizás más significativo, se vincula con la propia percepción que tienen los estudiantes sobre sus propias capacidades; como expresaba, en entrevista S. a menudo les estudiantes *creen que no pueden escribir nada*. Esta autopercepción negativa, que podría originarse tanto en experiencias escolares previas como en una concepción errónea de la escritura como una habilidad innata, lo cual contrasta fuertemente con la visión de la escritura como un proceso que requiere fundamentalmente trabajo, esfuerzo y reelaboración constante, como señala Melano (2003).

Entre los factores frecuentemente señalados como posible causa, tanto de la inseguridad estudiantil como de las dificultades más técnicas, remite a las trayectorias educativas previas de los estudiantes. Esta percepción también es observada en otra de las docentes entrevistada (S) quien identifica una posible crisis general del sistema educativo, no solo del secundario, "hay muchos baches", refiere, infiriendo que las limitaciones observadas en la universidad podrían tener raíces en etapas formativas anteriores y la necesidad de mayor articulación entre niveles educativos. Esta visión se complementa con los aportes de Kaplan (2018), quien analiza cómo las trayectorias educativas desiguales, producto de falencias estructurales en la enseñanza básica y media, condicionan el desempeño en la universidad. Según la autora, la falta de articulación entre niveles y la ausencia de políticas sostenidas de alfabetización generan que los estudiantes enfrenten la Educación Superior con herramientas insuficientes, reproduciendo así desigualdades preexistentes.

En concordancia y siguiendo los aportes teóricos sobre el aprendizaje de la lectoescritura, Telma Piacente (2023), en su análisis sobre los desafíos actuales, recalca la "importancia crítica que tienen los aprendizajes iniciales en términos de su incidencia en los aprendizajes futuros", lo que implica que las dificultades para abordar textos académicos complejos o para producir escritos disciplinares en la universidad pueden ser, en parte, el reflejo de bases insuficientemente consolidadas en niveles educativos previos. Esta autora también subraya que abordar el lenguaje académico propio de los estudios superiores representa un salto cualitativo en complejidad que

requiere habilidades específicas, y plantea la existencia de una "brecha existente entre la evidencia proporcionada por las investigaciones empíricas, cómo enseñar eficazmente y la puesta en marcha de programas de intervención" (Piacente, 2023, p.14) en el sistema educativo. Esto podría explicar por qué, a pesar de los esfuerzos, continúan las dificultades significativas.

La conciencia sobre esta problemática a nivel sistema educativo se refleja, como mencionan las docentes, en la implementación de programas específicos de fortalecimiento de lectura y escritura en la educación secundaria por parte de las autoridades educativas provinciales. No obstante, las entrevistas y observaciones realizadas para este estudio indican que los desafíos persisten al llegar a la universidad y se hace necesario una continuidad sostenida en estas políticas educativas con respecto a la enseñanza de lectura y escritura.

- **Desafíos Gramaticales, Estructurales y de Registro**

A las dificultades vinculadas con la autopercepción y las trayectorias previas, se suman los desafíos concretos que les docentes observan en el manejo técnico de la lengua escrita por parte de estudiantes. Estos problemas abarcan un espectro amplio, desde aspectos básicos de la normativa hasta la adecuación al registro académico y profesional exigido en la Licenciatura en Trabajo Social.

Una de las problemáticas más recurrentes, señalada por varias de las docentes entrevistadas, es la dificultad con las convenciones de la escritura formal. P. describe un cuadro que incluye el "uso de lenguaje coloquial, problemas de ortografía, déficits en la redacción según las reglas gramaticales y de puntuación, y una marcada tendencia a la oralidad en la escritura, manifestada en párrafos extensos, sin punto aparte, lo que afecta directamente la coherencia textual". En la entrevista con G. se complementa esta mirada identificando "desafíos que parten de la gramática básica y la correcta estructuración de oraciones".

Estas dificultades observadas en el marco de la Práctica PreProfesional encuentran un eco en la complejidad inherente al lenguaje escrito y académico descrita por Piacente (2023). La autora recuerda las demandas cognitivas del procesamiento sintáctico y de la puntuación, así como la necesidad de adquirir un "vocabulario y estructuras gramaticales complejas" específicas. Cuando estas habilidades fundamentales no están suficientemente desarrolladas, se dificulta no solo la claridad –como expresaba S– sino también el abordaje de tareas discursivas más elaboradas, como la utilización precisa del lenguaje disciplinar o la necesaria articulación entre los planos teórico y práctico en los escritos profesionales.

- **Obstáculos en la Comprensión y Conceptualización**

Conjuntamente con las dificultades en los aspectos formales de la lengua escrita, un desafío central reside en la comprensión de textos especializados y la apropiación significativa de los conceptos y el lenguaje propio del Trabajo Social. En conversación con P. señala con fuerza muchas dificultades en lo que es la comprensión de los textos, en la apropiación de las categorías sociales, de los términos, conceptos específicos del Trabajo Social, mencionando además una

tendencia a la lectura limitada o repetitiva de autores. Esta dificultad en la comprensión profunda parece impactar directamente en la producción escrita, donde la misma docente “observa problemas para contextualizar, analizar mecánicamente, y crucialmente, para integrar la teoría con la práctica o pensar en términos de políticas y determinantes sociales”.

La percepción de esta distancia entre lo teórico y lo práctico es compartida por S, quien nota que, aunque los estudiantes pueden verbalizar conceptos tras la lectura dirigida, “su aplicación en la escritura resulta compleja, quedando a menudo en un nivel descriptivo”. Como ella misma reflexiona, “Cuesta trasladar la teoría a la práctica, pensar un objetivo concreto, un relato que no sea descriptivo”.

Esta dificultad para aplicar y articular conceptos se relaciona con la complejidad inherente al lenguaje académico y la alfabetización disciplinar. Piacente (2023) explica que el lenguaje académico no solo tiene vocabulario y estructuras específicas, sino que cada disciplina requiere habilidades particulares para razonar y evaluar evidencia dentro de sus propios marcos. La problematización de textos, mencionada por S. como una complejidad observada, se vincula directamente con esta necesidad de ir más allá de la lectura literal y aplicar un pensamiento crítico propio de la disciplina.

Por lo tanto, los desafíos no se limitan a la forma escrita, sino que se extienden a la capacidad de leer críticamente, comprender en profundidad los marcos conceptuales del Trabajo Social y utilizarlos activamente para analizar la realidad e informar la práctica profesional, constituyendo un nudo problemático clave en la formación.

- **El proceso de alfabetización en torno a los géneros discursivos del Trabajo Social**

Este obstáculo para articular con los marcos teóricos se ve potencialmente comprometido por la falta de claridad en las expectativas sobre los géneros discursivos donde se espera que dicha articulación ocurra. Como señalan Giribuela y Bortoli (2023), la polisemia de términos como "Cuaderno de campo" o "Registro" puede generar confusión en el estudiantado. Si no comprenden cabalmente qué se espera conceptualmente de cada género, resulta más difícil que la escritura cumpla la función de "verificar el conocimiento teórico" que le atribuye Robles (2021). La observación de S. sobre estudiantes que quedan *muy encajonados*, en formatos pautados previamente y les cuesta adaptarse podría ser un reflejo de esta falta de claridad o de una enseñanza demasiado centrada en la forma por sobre la función epistémica del género.

Además, el desarrollo de la alfabetización disciplinar requiere, como señalan Travi y Giribuela (2006), una práctica acompañada por un "guía o entrenador" que dé el ejemplo y corrija la situación. Si bien los docentes expresan su compromiso con el acompañamiento, la complejidad de guiar específicamente en la lectura crítica de textos densos o en la aplicación de conceptos abstractos a situaciones concretas puede verse limitada por el tiempo, la formación específica en didáctica de la escritura disciplinar, o incluso la propia seguridad del docente para abordar estos aspectos, como señaló S, durante la entrevista.

La falta de un dominio robusto de la alfabetización disciplinar impide que la escritura alcance su potencial pleno en la formación del Trabajo Social, tal como lo describen Cifuentes (2018) y Melano (2003). Dificulta que se convierta en esa herramienta para "integrar teoría y práctica", "reflexionar críticamente", "sistematizar experiencias" y posicionarse como un "autor y no solo como transcriptor descriptor de realidades".

Cuando los estudiantes luchan con la comprensión o la aplicación conceptual, tensionan la dimensión ética, política, epistemológica y estética de la escritura profesional, lo cual corre el riesgo de quedar en un segundo plano, debido a las dificultades para poder expresarlo académica, disciplinariamente.

Entonces, abordar la alfabetización disciplinar emerge como un desafío central que requiere no solo estrategias pedagógicas específicas (como las analizadas en la Categoría 1), sino también una reflexión institucional sobre cómo apoyar más eficazmente a los estudiantes en la adquisición de las complejas habilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico propios del Trabajo Social.

3. La Integración Teórico-Práctica en Trabajo Social: Escribir la praxis

Uno de los problemas centrales en la formación de Trabajadores Sociales, que se evidencia claramente en la producción escrita de los estudiantes, es la dificultad para integrar los marcos teóricos con las experiencias concretas de las prácticas preprofesionales. Como manifestaba P, "se observan problemas no solo en la contextualización o el análisis, sino fundamentalmente en la dificultad para poder pensar además en términos de Políticas Sociales, de los determinantes sociales de la salud, aspectos que requieren una fuerte articulación teórico-práctica".

Este desafío puede ser comprendido y abordado de manera más profunda a través del concepto de praxis de Paulo Freire (1970, 2005), entendido como la unidad dialéctica e inseparable entre la acción y la reflexión crítica sobre el mundo con el objetivo de transformarlo. Superando una visión instrumental de "aplicar" teoría, la praxis implica un ciclo continuo donde la teoría informa la acción y la reflexión crítica sobre esa acción nutre y refina la comprensión teórica, orientando nuevas acciones.

Central en este proceso es el concepto de elucidación que retoma Susana Cazzaniga (1997) (citando a Castoriadis), definido como "el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan"(p.1). Traducido al Trabajo Social, implica un "proceso de reflexión y problematización constante de la visión teórica-ideológica que sostenemos y de cómo esta visión se materializa en esa acción-sentido" (p 1). La dificultad estudiantil para trascender lo descriptivo podría señalar una debilidad en este trabajo de elucidación, una desconexión entre el registro de la acción y la reflexión sobre los marcos teóricos que le dan sentido.

La teoría, en este marco, no solo informa la reflexión post-acción, sino que también configura la acción misma. Cazzaniga (1997) señala que el "método" no es un recetario, sino una "construcción", una "mediación entre teoría y realidad" basada en un "entramado de supuestos teóricos, epistemológicos, ideológicos y éticos". La integración teoría-práctica exige, por tanto,

reflexionar sobre cómo nuestra "matriz conceptual" (las diferentes categorías teóricas que manejamos) nos lleva a construir un determinado "campo problemático" y a elegir ciertas estrategias metodológicas sobre otras. (p. 2)

Las estrategias docentes observadas pueden interpretarse como esfuerzos para andamiar este complejo proceso de praxis y elucidación. Cuando M. pide a los estudiantes que "miren la realidad a partir de marcos teóricos específicos antes de escribir una Crónica", busca fortalecer la dimensión teórica de la "lectura del mundo" freireana, creando instancias deliberadas para ejercitar esa reflexión que conecta teoría y situación concreta. No obstante, S. observa que "a menudo la articulación mejora primero oralmente, pero escribirlo es otro tema". En esta misma línea, los aportes de Cifuentes (2018) refuerzan la concepción de la escritura como un componente indisociable de la praxis reflexiva en Trabajo Social. Para Cifuentes, escribir trasciende la mera comunicación; es un proceso que permite "materializar nuestras experiencias" (p16), tomar distancia crítica para "volver crítica, reflexiva y propositivamente sobre lo vivido" (p. 16), y, de manera crucial, sistematizar esas experiencias integrando teoría y práctica. Este acto de objetivar y analizar lo actuado mediante la palabra escrita no solo posibilita la construcción y visibilización de saberes y conocimientos disciplinares (Cifuentes, 2018, p.13), sino que también fortalece la autonomía profesional y la capacidad de intervención transformadora (Cifuentes, 2018, pp. 13, 30), nutriendo así el ciclo acción-reflexión-acción que define la praxis.

La escritura se revela como herramienta fundamental y espacio privilegiado para la elucidación dentro de la praxis.

Es a través del esfuerzo escritural que los estudiantes pueden intentar conscientemente vincular conceptos, teorías, bibliografía con su "lectura del mundo" (la experiencia de práctica, la observación situada, el análisis contextual).

Este ejercicio escritural-reflexivo es clave para que la teoría se convierta en un foco activo para comprender y cuestionar la realidad, alineándose con la meta que expresa la docente P, de "transmitir un posicionamiento ético, teórico y conceptual y fomentar una reflexión crítica y un ejercicio profesional comprometido". Este compromiso se orienta, como propone Cazzaniga, hacia la "transferencia de autonomía" de los estudiantes, conectando la integración teoría-práctica con el fin ético-político transformador de la praxis.

En definitiva, las Prácticas Preprofesionales se configuran, como afirma G, como un "espacio privilegiado" no solo para aplicar herramientas, sino para iniciar el desarrollo de esta praxis reflexiva y situada, un desafío central en la formación de Trabajadores Sociales en el contexto de una universidad que, como la UNAJ, se caracteriza por su marcada opción por lo territorial.

4. El rol de los Géneros Discursivos Propios de la Disciplina

Como parte del análisis de los desafíos vinculados a la escritura disciplinar, esta dimensión se enfoca en el rol y las complejidades de los géneros discursivos propios del Trabajo Social.

En esta disciplina, se encuentran textos con características y propósitos definidos que se distinguen de la escritura académica general. Géneros como el Informe Social, la Crónica, Proyecto de intervención o Cuaderno de campo, son instrumentos fundamentales que permiten documentar procesos, comunicar hallazgos, fundamentar intervenciones y reflexionar críticamente sobre la práctica. Sin embargo, su aprendizaje y enseñanza en el marco de las Prácticas PreProfesionales presentan importantes desafíos.

Aprender a utilizar estos géneros no solo implica el manejo técnico del lenguaje académico, sino también la apropiación de convenciones disciplinares, la compleja integración teórico-práctica y la apropiación de la dimensión ética y política inherente a la escritura profesional. A continuación, se analizará el rol de estos géneros específicos, los desafíos que conllevan y las estrategias pedagógicas relevadas para abordarlos por docentes de las Prácticas Preprofesionales.

- **Desafíos y Confusiones en Torno a los Géneros:**

Como se venía analizando los estudiantes a menudo enfrentan dificultades con estos géneros. Esta confusión se ve agravada, como explican Bórtoli y Giribuela (2023), por la polisemia de términos como "Registro" o "Cuaderno de campo", que no siempre designan lo mismo según la cátedra o docente, creando un obstáculo para el aprendizaje. Los autores distinguen entre escrituras de primer orden (privadas, para capturar lo vivido, a menudo en un Cuaderno de campo que es una herramienta de registro diario) y escrituras de segundo orden (textos socializables como Crónicas, Informes, y otros registros, que traducen y seleccionan información de las primeras). No explicitar esta diferencia o las expectativas específicas para cada solicitud (qué tipo de registro, para quién) incrementa la dificultad estudiantil.

- **Dificultades en la producción**

Las dificultades con la escritura académica y profesional en Trabajo Social en algunos estudiantes como señalan las docentes A y P, persisten hasta las instancias culminantes de la formación, como lo evidencian los problemas observados en las tesinas. Esta persistencia refuerza la tesis de Carlino (2004) de que la alfabetización académica no es una habilidad básica que se adquiere de una vez por todas, sino un proceso continuo de aculturación en las prácticas discursivas propias de cada disciplina. Las tesinas al exigir una integración reflexiva y fundamentada entre la teoría y la práctica y la construcción de argumentaciones complejas (Melano, 2001), ponen de manifiesto las tensiones en este proceso.

También, sugieren que la función epistémica de la escritura –el usarla como herramienta para elaborar conocimiento y pensar críticamente (Carlino, 2004)– no siempre se logra consolidar. Según Carlino (2004), esto no es sólo una carencia del estudiante, sino que interpela las prácticas de enseñanza: si no se enseña explícitamente a leer y escribir *dentro* de las lógicas de la disciplina a lo largo de la carrera, es esperable encontrar estas dificultades en trabajos finales que demandan precisamente esa integración y dominio discursivo.

- **El Informe Social como Género Central y Complejo:**

El Informe Social es uno de los géneros más solicitados, según la Ley Federal de Trabajo Social N°27072, citada por Bortoli y Giribuela (2023), constituye una incumbencia exclusiva del Trabajo Social.

Bortoli y Giribuela (2023) postulan que el Informe Social es simultáneamente una técnica, un instrumento y una intervención profesional en sí mismo. Es un documento escrito, profesional y polifónico, con funciones claves:

Comunicativa: Requiere identificar claramente al destinatario y diseñar estrategias discursivas específicas para ese lector, evitando encabezados genéricos por razones éticas y de confidencialidad. Al respecto la docente P enfatiza que *implica una elaboración Diagnóstica con categorías sociales y reflexión crítica*.

Apelativa/Instrumental: Frecuentemente busca informar y/o realizar una solicitud específica, usándose para lograr algo que excede las facultades inmediatas del profesional (Bortoli y Giribuela, 2023).

Performativa/De Intervención: El Informe Social no solo describe, sino que opera sobre la realidad, visibiliza, desnaturaliza. Escribirlo es un acto con consecuencias (Bortoli y Giribuela, 2023).

Dimensión Ética y de Poder: Más allá de la técnica, como G señala la importancia crucial de la dimensión simbólica de la escritura profesional: el poder que alguien maneja con el dominio de la palabra y un respaldo institucional. Advierte que: No olvidemos que los informes pueden ser determinante en la vida de las personas. Etchibehety (2012) refuerza esta idea al cuestionar la neutralidad del informe, viéndolo como un producto discursivo que refleja relaciones de poder/saber y tiene la capacidad de construir realidades. Esta carga ética y performativa añade una capa de complejidad a su elaboración y enseñanza.

Resistencia Profesional: Bortoli y Giribuela (2023) observan una tendencia en el campo a minimizar su valor ("nadie lee lo que pones" p.74), lo cual puede ser interpretado como un mecanismo defensivo, ya que el Informe expone tanto la situación abordada como la intervención del profesional. Es necesario quitarle el "riesgoso automatismo burocratizante" (p.76) y verlo como instrumento poderoso de intervención.

- **La Escritura como Acto Político en Trabajo Social**

Entender la escritura en Trabajo Social únicamente como una habilidad técnica o un requisito burocrático es ignorar su profunda dimensión política. No es una práctica neutral; la escritura profesional está intrínsecamente ligada a relaciones de poder, a la construcción de realidades y a la posibilidad (o no) de promover la transformación social y la justicia. Como bien se desprende de las experiencias docentes en la UNAJ, existe una conciencia clara sobre esta dimensión.

Desde perspectivas críticas y feministas, como señala Guzzetti (2019), la escritura se convierte en una herramienta fundamental para leer la realidad social cuestionando las normas y estructuras de

poder que perpetúan desigualdades, particularmente las de género. No es un acto neutro, sino un espacio donde se puede desafiar los discursos dominantes.

Etchibehety (2012) subraya que el Informe Social es un producto discursivo que refleja relaciones de poder y saber. Analizar cómo se escribe y qué se escribe permite deconstruir estas relaciones. La escritura tiene el poder de visibilizar realidades y sujetxs históricamente silenciadas (mujeres, personas racializadas, personas de la comunidad LGBTQ+, Pueblos originarios). Permite que individuos y comunidades narren sus propias historias y experiencias, construyendo narrativas propias de resistencia y empoderamiento. En este sentido, la docente G, durante una entrevista, enfatiza la importancia de la "aprehensión de la dimensión simbólica en tanto el poder que alguien maneja con el dominio de la palabra y un respaldo institucional", recordando que "los informes pueden ser determinantes en la vida de las personas". Esta afirmación resuena con lo que plantean Bórtoli y Giribuela (2023) sobre el carácter performativo de la escritura (o su ausencia), que puede contribuir a la visibilización y desnaturalización de problemáticas, o, por el contrario, a su invisibilización y naturalización. Elegir qué registrar y cómo hacerlo es, por tanto, una decisión con profundas implicancias ético-políticas.

Herramienta de Intervención para la Justicia Social

La escritura no solo describe o analiza, sino que se utiliza directamente como herramienta de intervención social. Esto incluye la redacción de Informes que denuncien situaciones de injusticia, la elaboración de propuestas de Políticas Públicas que promuevan la equidad, o la creación de materiales educativos que fomenten la conciencia crítica.

Desde una perspectiva situada, como la que propone Arias (2013) para el Trabajo Social en Argentina, esta intervención escrita debe ir más allá de la mera denuncia de carencias. Para ser una herramienta de Justicia Social en nuestro contexto, debe buscar reconocer, articular y visibilizar la potencia de los sectores populares, entendiendo sus luchas como parte de proyectos políticos y culturales propios, y no aplicando modelos universales de forma acrítica. Un ejemplo de esta praxis se observa en la experiencia relatada por la docente C., quien describe cómo, ante la falta de datos locales sobre personas en situación de calle en Florencio Varela, se impulsó la búsqueda y construcción de información específica del territorio: "siempre los datos que tenemos son datos por ahí de capital federal o datos más bien macro. Lo que hicimos es acudir a Defensa Civil y a un equipo de desarrollo social (...) y que ellos nos puedan decir cuáles eran los números de personas que estaban en esa situación acá en Florencio Varela (...) podemos como construir datos desde la realidad varelense". Este esfuerzo por generar conocimiento situado permite intervenciones más pertinentes y visibiliza problemáticas específicas que datos generales podrían ocultar. Repensar géneros como el Informe Social implica, entonces, como sugiere Etchibehety (2012), orientarlos a ser herramientas críticas, contextualizadas y útiles para promover esta Justicia Social situada y emancipadora.

Este uso instrumental y transformador de la escritura se alinea, también, con la visión de universidades como la UNAJ, donde, como reflexiona la docente G., existe una "marcada opción por lo territorial, pensar en situación "pensamos la tierra que pisamos" diría P. Freire". Esta identidad institucional busca explícitamente que el conocimiento generado contribuya a la "acción política transformadora del entorno local" (Sverdlick et al., 2022, p. 724), vinculando así la producción escrita de los futuros profesionales directamente con el compromiso territorial y la búsqueda de cambios sociales.

Posicionamiento Ético-Político Profesional

La forma en que un/a trabajador/a social escribe –las teorías que elige, las categorías que utiliza, lo que enfatiza o silencia, el lenguaje empleado– manifiesta inevitablemente un posicionamiento ético-político. No existe la escritura neutral en este campo. Como señalan Bórtoli y Giribuela (2023), toda técnica (incluida la escritura) es política, se construye e implementa desde un posicionamiento determinado y tiene consecuencias éticas. La docente S. lo resume de manera práctica al plantear a sus estudiantes que, más allá de la clasificación formal de los textos, "la cuestión es saber a qué le vamos a escribir y cuál es el objetivo". Esta pregunta por el objetivo y el destinatario de la escritura es central para definir su intencionalidad política y ética.

La escritura puede ser un medio para fomentar la conexión y la solidaridad entre personas y comunidades que comparten experiencias de opresión y resistencia. Crear espacios de diálogo y reflexión conjunta a través de textos puede fortalecer lazos y promover la acción colectiva.

En síntesis, abordar la escritura en Trabajo Social como un acto político implica reconocer que las palabras tienen poder, que los textos construyen realidades y que la forma en que escribimos está ligada a nuestra visión del mundo y a nuestro compromiso con la transformación social. Para los estudiantes, comprender esta dimensión es crucial para desarrollar una práctica reflexiva, crítica y éticamente responsable, donde la escritura se asuma no sólo como una competencia técnica, sino, como subraya la docente P., como un "eje central" que se entrama con las elaboraciones teóricas y éticas fundamentales para la intervención y el posicionamiento político.

5. La Influencia de la Perspectiva Situada y el Contexto Comunitario

Un eje fundamental en la formación en Trabajo Social en la UNAJ es la perspectiva situada, el reconocimiento del contexto y la valoración de los saberes locales. La docente G. describe como una característica identitaria de la universidad la marcada opción por lo territorial, pensar en situación "pensamos la tierra que pisamos" diría Paulo. Freire". Su enfoque reconoce que el aprendizaje y la intervención profesional no ocurren en el vacío, están profundamente arraigadas en las realidades específicas de los barrios, las instituciones y las comunidades con las que se interactúa.

La enseñanza de la lectura y escritura, en este marco, no puede disociarse del territorio. Se busca que los estudiantes desarrollen la capacidad no sólo de comprender textos académicos, sino de

"leer el mundo" (Freire, 1984) que los rodea, utilizando la teoría como herramienta para analizar críticamente ese contexto particular. Como señala G., "si bien las organizaciones comunitarias presentan una complejidad similar, que otras instituciones, es precisamente en la práctica territorial donde la metodología del Trabajo Social permite el abordaje y la teoría cobra sentido". Esta idea remite a los planteamientos de Cifuentes (2018), quien enfatiza la escritura como un medio para integrar teoría y práctica a través de la reflexión crítica sobre las experiencias vividas, experiencias que necesariamente ocurren en un contexto situado.

Para fomentar esta perspectiva, se implementan estrategias pedagógicas concretas. En entrevista con M. detalla el uso de materiales específicos del territorio como una estrategia clave: los docentes brindan material teórico en función del área temática. Por ejemplo, en Quilmes, se incluyen las producciones de la Municipalidad, guías y manuales que ellos han confeccionado". "En Berazategui, se incluye todo lo que han hecho en relación con tierra y hábitat". Este esfuerzo por incorporar documentos y saberes locales es fundamental para anclar el aprendizaje a la realidad concreta. Sin embargo, la misma docente identifica una limitación importante: "no se llegan a poner en discusión los contenidos teóricos de la materia con otros actores".

Esto sugiere un desafío pendiente en términos de establecer un diálogo más horizontal y profundo que integre plenamente los saberes académicos con los saberes y perspectivas de los actores comunitarios, como señala Sirvent (1999), la participación real de las comunidades en la construcción de conocimientos es un principio ético y metodológico del Trabajo Social situado, no un mero recurso pedagógico.

A pesar de los desafíos, la articulación directa con las organizaciones barriales se revela como una potencialidad y un objetivo central. T. describe su experiencia en este sentido: "Trabajamos muchísimo con organizaciones barriales. Desde el año pasado tenemos un proyecto de política socioeducativa que dio nombre a dos centros socioeducativos en el barrio. Eso permite trabajar lo educativo en articulación con las organizaciones". Este tipo de proyectos no solo enriquece la formación al permitir a los estudiantes participar en intervenciones concretas, también materializa la opción territorial de la universidad. La escritura, en este marco, se constituye en herramienta de intervención crítica (Imen, 2015), capaz de articular teoría y praxis territorial.

No obstante, trabajar en y con la comunidad presenta sus propios desafíos. C "menciona la necesidad de entender cuál es esa lógica, particular de las organizaciones comunitarias, que difiere de instituciones más formales". La docente S. menciona que "a veces los estudiantes cuestionan mucho a los actores locales (como las educadoras populares) porque muestran una desconexión con las diferentes realidades locales. También surge la tensión sobre las expectativas mutuas: las organizaciones esperan aportes concretos en relación a la disciplina Trabajo Social y otras docentes y estudiantes sienten que dejamos muy poco".

Este desafío de integrar saberes académicos y comunitarios se puede pensar desde epistemologías críticas como la que propone Susana Cazzaniga (2015). Para ella, "superar una visión meramente descriptiva o aplicacionista requiere que El Trabajo Social necesite

metodologías que no solo describen la realidad, sino que explicitan su carácter histórico-antagónico, mostrando las relaciones de fuerza en el territorio” (p. 34). Esto implica que el diálogo con los actores locales no es solo un recurso pedagógico o ético, sino una necesidad epistemológica para construir un conocimiento situado y crítico que revele esas relaciones de poder, tal como sugiere (Servio 2023).

La evaluación en este eje se vincula a la capacidad estudiantil para integrarse y comprender la dinámica local. C evalúa observando si el estudiante “se apropia también de los vínculos del lugar, que puedan entender la idiosincrasia de ese lugar, que pueden conocer las redes de poder también que se tejen en esos espacios”.

En definitiva, la perspectiva situada impregna las Prácticas Preprofesionales, entendiendo que el aprendizaje significativo del Trabajo Social, y de las habilidades de lectura y escritura asociadas, se produce en la interacción dialéctica entre teoría y práctica dentro de un contexto específico. Como sostienen Travi y Giribuela (2006), una práctica se aprende fundamentalmente con la ayuda de un guía o entrenador en una situación real. La definición de la UNAJ por el territorio busca precisamente crear esas condiciones para que la teoría sea letra viva, una herramienta que permita comprender y transformar la realidad en conjunto con sus actores. La escritura, en este contexto, se convierte en el espacio privilegiado para registrar, analizar, reflexionar y sistematizar ese aprendizaje situado.

6. Métodos de Evaluación y Retroalimentación

Avanzando en el análisis, esta dimensión se centra en las complejidades de la evaluación en las Prácticas Preprofesionales, un aspecto crucial que articula los saberes teóricos con la intervención en el campo del Trabajo Social. La evaluación en las Prácticas Preprofesionales va más allá de la calificación de trabajos escritos; se configura como un seguimiento integral del proceso de aprendizaje. Este seguimiento abarca no solo la integración teórico-práctica y la actuación situada en el territorio, sino también, de manera fundamental, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura profesionales, indispensables para la documentación, análisis y comunicación inherentes a la Intervención Social.

En este marco, la retroalimentación surge como un dispositivo pedagógico fundamental, que requiere un compromiso significativo por parte del cuerpo docente. Algunos docentes señalan como ideal un acompañamiento continuo que incluya la corrección y devolución escrita de cada registro o producción del estudiante. G. sugiere como mejora ideal un acompañamiento sostenido con corrección y devolución escrita de todos y cada registro, esta perspectiva de la corrección se complejiza al considerar los aportes de Iglesia y Carlino (2013) en Parra Hoyos, E. L., Caro Lopera, M. A. y Zambrano-Valencia, J. D. (2024), quienes argumentan que la interacción evaluativa entre docente y alumno no debe limitarse a la corrección normativa. Proponen, fomentar una apertura que visibilice el texto, lo ponga en tensión y lo transforme en un soporte

para la reflexión y la toma de decisiones orientadas a su mejora, un enfoque particularmente relevante para la práctica reflexiva en Trabajo Social.

Esta visión dialógica de la evaluación se alinea con la necesidad de atender a la diversidad de trayectorias. Como identifica Padilla (2019) en Parra Hoyos, E. L., Caro Lopera, M. A. y Zambrano-Valencia, J. D. (2024), existen distintos perfiles –escritores principiantes, en transición y con experiencia– (P.55).

Para promover el avance hacia una escritura experta y situada en la disciplina, resulta clave la participación sostenida en prácticas académicas genuinas y en espacios sistemáticos de revisión colaborativa, tal como se puede implementar en los talleres de Prácticas Preprofesionales.

De las observaciones realizadas para este TFI, se constata que les docentes despliegan estrategias de evaluación formativa coherentes con este enfoque procesual. La "lectura compartida" y el análisis colectivo de producciones se realizan buscando un "ánimo constructivo", mientras que las correcciones "en el momento" durante los talleres permiten ajustes inmediatos. Se evidencia también una adaptación a las necesidades individuales, ya sea dedicando "un espacio individual" a estudiantes con mayores dificultades o agrupándolos estratégicamente según sus habilidades para potenciar el aprendizaje mutuo.

La evaluación, además, incorpora explícitamente la capacidad del estudiante para desenvolverse en el contexto específico de la práctica. Tal como expresa la docente C., "se observa si los estudiantes se insertan, cómo llegan, si se encuentran cómodos, si se apropian de ese espacio para trabajar". Competencias relacionales centrales para el Trabajo Social, la capacidad de trabajo en equipo y la resolución de conflictos, son consideradas requisitos explícitos para la aprobación. Sin embargo, implementar una retroalimentación efectiva, especialmente sobre aspectos sensibles como la escritura –que involucra la identidad–, presenta desafíos significativos.

La docente S. manifiesta su "dificultad para marcar errores y corregirlos, sin herir la susceptibilidad del estudiante". Esto subraya la necesidad de desarrollar competencias pedagógicas específicas para esta tarea en la formación docente universitaria. En esta línea, la devolución sobre los textos se concibe idealmente como un diálogo que promueve la reflexión y la revisión por parte del propio estudiante. Lograr este equilibrio entre la crítica constructiva necesaria para el aprendizaje y el respeto por el proceso individual exige un compromiso pedagógico profundo, alineado con los principios éticos del Trabajo Social.

En síntesis, la evaluación en las Prácticas Preprofesionales, abordada desde una perspectiva dialógica y sensible a los desafíos de la escritura, se revela como un componente esencial no solo para acreditar saberes, sino fundamentalmente para acompañar la construcción de la identidad profesional y las competencias comunicativas requeridas en la disciplina.

7. Propuestas de Mejora Identificadas

A partir de los desafíos y experiencias relatadas, emergen diversas propuestas y necesidades para fortalecer la enseñanza de la lectura y la escritura en las prácticas y en la carrera en general:

1- Fortalecimiento de una Escritura Profesional con Impronta Política, Situada y Emancipadora en las Prácticas Pre Profesionales

Considerando el análisis previo (Capítulo IV, apartados 4) que establece la escritura en Trabajo Social como un acto político y una herramienta de intervención situada para la justicia social, y en respuesta a la necesidad docente de un abordaje más temprano e integrado, se propone la siguiente línea formativa continua y transversal en los Talleres de Práctica Preprofesional.

Laboratorios de Escritura Crítica y Situada: Espacios co-planificados entre docentes de Prácticas Preprofesionales y especialistas en escritura con perspectiva de Trabajo Social. Estos laboratorios se centrarán en:

- Análisis deconstructivo de discursos profesionales y académicos (utilizando bibliografía de la materia y documentos profesionales) para identificar sesgos (incluyendo los de género, en línea con Guzzetti, 2019) y relaciones de poder, operativizando el compromiso con la perspectiva de género y derechos.
- Producción de "contra-narrativas" y escrituras para la incidencia, orientadas a visibilizar fortalezas comunitarias, articular demandas y diseñar propuestas de intervención que desafíen miradas estigmatizantes (basándose en Arias, 2013, y la experiencia docente de construcción de datos locales).
- Portafolio de Escritura Profesional Reflexiva: Un instrumento de construcción progresiva a lo largo de los diferentes niveles de PPP. Este portafolio permitirá a los estudiantes compilar sus producciones escritas significativas, acompañadas de meta-reflexiones donde analicen sus decisiones como autores, el posicionamiento ético-político adoptado y las posibles consecuencias de sus textos, fomentando la autoevaluación y la conciencia sobre el impacto de la escritura profesional.
- Encuentros de Crónicas y Narrativas Situadas: Siguiendo la sugerencia de explorar formatos más libres, estos encuentros (inter-cátedras o abiertos a la comunidad) servirán como estrategia pedagógica y de socialización del conocimiento. Permitirán compartir y debatir producciones, valorando la dimensión singular y creativa de la escritura (Cazzaniga, 1997) y promoviendo una comunidad de práctica escritural reflexiva, políticamente consciente y atenta al destinatario y objetivo de cada texto.

2. Apoyo Institucional y Formación Docente:

En varias ocasiones los docentes entrevistados señalaron la falta de una estructura o "dispositivo" institucional que apoye específicamente a los estudiantes con dificultades en la escritura. Esta percepción de déficit estructural en la escritura dialoga con la necesidad de repensar la formación más allá de los contenidos, como sugiere Alliaud y Vezub (2012), quienes advierten que para afrontar los desafíos actuales de la enseñanza, actualizar la bibliografía o expandir materias "no es suficiente". De lo que se desprende una necesidad clara de un abordaje más temprano e integrado de la escritura académica, considerándola no como una habilidad técnica aislada, sino

como una práctica intrínsecamente vinculada a la comprensión disciplinar, la reflexión crítica y la articulación teórico-práctica. Esto implica superar enfoques remediales o talleres iniciales desvinculados, que Bórtoli y Giribuela (2023) señalan como insuficientes, avanzando hacia una "enseñanza de prácticas en contexto" a lo largo de toda la carrera.

Esta integración debe abordar las especificidades de la escritura en Trabajo Social, clarificando géneros y conceptos que a menudo resultan confusos para los estudiantes, como "registro" o "cuaderno de campo". Utilizar distinciones conceptuales como las "escrituras de primer orden" y "de segundo orden" propuestas por Bórtoli y Giribuela (2023, pp. 70-71) podría ser una herramienta pedagógica valiosa.

Surge también la necesidad de colaboración interdisciplinaria, por ejemplo, con Licenciados en Ciencias de la Educación u otras disciplinas, para obtener herramientas y estrategias. Bórtoli y Giribuela (2023) apoyan esta vía, sugiriendo que "la interdisciplina potencia estas prácticas" y proponiendo mecanismos como "intercambios entre docentes" o "parejas pedagógicas". No obstante, Alliaud (2012) aporta en este sentido, que acudir a distintas disciplinas, aunque necesario, tampoco "basta" si no se repara fundamentalmente en las "formas o maneras de formar".

En este sentido, una formación docente permanente es fundamental, y debe ir más allá del manejo de herramientas específicas (normas APA, tecnologías de apoyo a la escritura). Siguiendo la línea de Alliaud y Vezub (2012), que concibe al docente como un "artesano" que requiere guía para desarrollar su oficio, es fundamental que la formación se centre en el cómo acompañar estos procesos complejos. Es imprescindible capacitar docentes para ofrecer ese acompañamiento y guía activa, incluyendo "señalamientos, correcciones, discusiones" que faciliten el aprendizaje práctico y reflexivo de la escritura en el contexto de la disciplina.

Otro punto mencionado como una meta importante en las entrevistas, es la necesidad de coordinación entre los distintos niveles de Práctica PreProfesional. Esta coordinación es fundamental para lograr criterios compartidos y coherencia, lo cual permitiría, como sugieren Bórtoli y Giribuela (2023), abordar la problemática de la polisemia (multiplicidad de significados) de conceptos claves. Asegurar esta coherencia entre niveles es vital para garantizar la continuidad de un enfoque pedagógico centrado en el proceso y el acompañamiento a lo largo de toda la formación.

Reconociendo el uso extendido de herramientas digitales colaborativas (como Google Drive y videollamadas) por parte de los estudiantes, fundamentalmente para superar las barreras impuestas por la "pobreza de tiempo" y las dificultades para la coordinación presencial (aspectos detallados en la Tesina de Payan Melendi, 2024, sobre las condiciones de vida del estudiantado de UNAJ), se propone:

Integrar activamente estas herramientas en las dinámicas de enseñanza y evaluación, no solo como una adaptación pragmática a las realidades estudiantiles, sino como una estrategia que

puede fomentar la escritura colaborativa, la retroalimentación continua y el seguimiento de los procesos de aprendizaje.

Capacitación a docentes y estudiantes sobre el uso avanzado y eficiente de estas plataformas para maximizar su potencial colaborativo y organizativo.

Sistematizar buenas prácticas observadas, como el uso de diferentes colores para la retroalimentación en documentos compartidos, y promoverlas activamente.

Abordar críticamente la emergencia de la Inteligencia Artificial (IA) en la producción académica:

Haciéndose eco de las reflexiones docentes sobre el desafío y la inevitabilidad de la IA, se sugiere incorporar espacios de debate y formación sobre el uso ético y crítico de herramientas de IA en el contexto universitario.

Promover ejercicios prácticos, como el mencionado en entrevista a la docente S. de contrastar definiciones generadas por IA con textos académicos de la materia, para que los estudiantes desarrollen habilidades para evaluar la información, identificar sesgos y utilizar estas tecnologías como un complemento y no como un sustituto del pensamiento crítico y la producción original.

3. Construcción de comunicación Ética Política grupal para la Intervención Social

Las Prácticas Pre Profesionales en Trabajo Social de la UNAJ se desarrollan en diversos escenarios institucionales (escuelas, hospitales, escuelas, organizaciones comunitarias entre otras.), donde los estudiantes conocen sobre el rol del Trabajador Social en ese espacio aprenden a leer y construir diferentes géneros discursivos disciplinares, al tiempo que interactúan con su docente y grupo de pares. Este espacio grupal es fundamental, constituyéndose en sí mismo como un potente escenario pedagógico.

Las dinámicas y tensiones que inevitablemente surgen en la interacción grupal no son meros obstáculos por gestionar, sino que, como plantea Muñoz Gaviria (2013), representan oportunidades dentro de una praxis pedagógica y política crítica. Abordar activamente estas tensiones se convierte en una estrategia docente clave para la "recuperación del sujeto social y político", fomentando su capacidad de "colocación" frente a las realidades institucionales y disciplinares que exploran.

De este modo, el fomento de una comunicación con dimensiones ético-políticas dentro del grupo a través del diálogo crítico y reflexivo entre compañeros/as, se constituye en un ejercicio fundamental que busca que los estudiantes superen visiones hegemónicas y desarrollen su "potencia" transformadora. Esta visión entiende la formación como un proceso de emancipación continua (Muñoz Gaviria, 2013). En esta línea, la perspectiva del "aprendizaje social y cooperativo" subrayada por Cifuentes (2024), con su énfasis en la "integración teoría-práctica" y la "interdependencia positiva", se enriquece al cargarse de un sentido político explícito, orientado a la transformación de subjetividades y realidades, tal como propone la pedagogía crítica (Muñoz Gaviria, 2013).

El análisis en este capítulo revela que la enseñanza de la lectura y la escritura en las Prácticas PreProfesionales de Trabajo Social en la UNAJ se caracteriza por un conjunto de estrategias

pedagógicas valiosas, centradas en el proceso de escritura (reescritura, retroalimentación), la colaboración entre pares, el uso de géneros discursivos disciplinares como herramientas didácticas y un fuerte anclaje en el contexto situado y territorial propio de la universidad. Se evidencia un esfuerzo docente por acompañar a los estudiantes en el desarrollo de estas competencias cruciales, reconociendo su importancia ética, política y epistemológica para la disciplina.

No obstante, este panorama pedagógico se enfrenta a desafíos significativos y recurrentes que atraviesan diversas dimensiones. Emergen como obstáculos centrales la autopercepción negativa del estudiantado sobre sus propias capacidades de escritura, las dificultades arrastradas de trayectorias educativas previas y los problemas concretos con aspectos formales y estructurales del lenguaje académico. De manera crucial, se identifica una dificultad persistente en la comprensión profunda de textos teóricos y la apropiación significativa de conceptos disciplinares, lo que impacta directamente en la capacidad para integrar teoría y práctica de manera reflexiva (praxis) en los escritos.

La complejidad se acentúa al abordar los géneros discursivos específicos del Trabajo Social, como el Informe Social, que no solo demandan habilidades técnicas, sino también la comprensión de su función comunicativa, instrumental, performativa y, fundamentalmente, de su dimensión ética y de poder.

La perspectiva situada, pilar fundamental de la identidad de la UNAJ, abrió un horizonte de enorme potencial para tejer una sinergia cada vez más rica y vital entre el conocimiento académico y los saberes comunitarios. Es una invitación a profundizar el diálogo y la co-construcción de saberes, enriqueciendo mutuamente ambas esferas.

Esta compleja trama de estrategias implementadas, desafíos persistentes y potencialidades inherentes al contexto de la UNAJ, junto con las propuestas de mejora identificadas por los propios actores, configura el estado actual de la enseñanza de la lectura y la escritura en las Prácticas PreProfesionales.

Consideraciones finales:

Este Trabajo Final Integrador se propuso identificar y analizar las estrategias de enseñanza de lectura y escritura en las Prácticas Preprofesionales de la Licenciatura en Trabajo Social de UNAJ. El análisis confirma la centralidad otorgada a estas competencias en la carrera, pero profundiza en su rol fundamental más allá de la comunicación. Cómo se desarrolló en el capítulo IV, la lectura y la escritura se constituyen como herramientas epistémicas claves para la praxis profesional, permiten no solo la integración crítica entre teoría y práctica, sino también el proceso de elucidación indispensable para que los próximos Trabajadores Sociales reflexionen sobre su hacer, comprendan los marcos que lo sustentan y puedan orientar su intervención de manera situada y transformadora, aspectos fundamentales en la propuesta de UNAJ

Quisiera destacar, en este recorrido, los aportes de mis colegas docentes de UNAJ, quienes, con su participación en las entrevistas, han enriquecido esta investigación con sus experiencias, reflexiones y conocimientos sobre la enseñanza de lectura y escritura en las Prácticas Preprofesionales de Trabajo Social. Su compromiso con los valores institucionales y con la formación de las y los estudiantes, su sensibilidad hacia las particularidades del contexto y su apertura al diálogo, han sido fundamentales para comprender la complejidad de este proceso y para identificar estrategias que promueven un aprendizaje situado, crítico y transformador, sumando siempre la ternura y la fuerza de lo afectivo en su tarea docente.

A lo largo del análisis, se observó que los docentes de los Talleres de Prácticas PreProfesionales implementan valiosas estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura, aunque frecuentemente de manera individualizada y no siempre formalizada en la documentación oficial. Considerando los desafíos persistentes identificados en la alfabetización disciplinar específica del Trabajo Social, tales como la dificultad estudiantil para la apropiación significativa de conceptos y la comprensión y manejo de los géneros discursivos propios de la profesión, se evidencia la necesidad de trascender los esfuerzos individuales. Por ello, resulta fundamental impulsar análisis colectivos de las estrategias pedagógicas existentes entre los equipos docentes. Esta reflexión conjunta permitiría no solo compartir saberes y prácticas efectivas, sino también desarrollar colaborativamente materiales de enseñanza que aborden explícitamente las complejidades de géneros clave como el Informe Social y que guíen la integración teoría-práctica. Asimismo, este trabajo colectivo sentaría las bases para iniciar líneas de investigación situadas sobre la enseñanza de la lectura y escritura en las Prácticas Preprofesionales de la UNAJ.

En la investigación, se registraron espacios de reflexión y trabajo colaborativo, como reuniones docentes y encuentros de estudiantes. Al respecto, es importante considerar la incorporación de herramientas digitales para la sistematización de los registros, como el uso de Drive en la escritura colectiva, algo que se viene realizando de manera informal.

Como se ha mencionado, post pandemia COVID-19, se generalizó el uso del Google Drive como herramienta de escritura colaborativa. Sería importante poder sistematizar el uso de esta herramienta y generalizar su uso, incorporándose como estrategia pedagógica de avance y

evaluación. De hecho, algunos de los docentes entrevistados refieren intercambiar en los Drive con los estudiantes mediante el uso de diferentes colores en la escritura como una forma de retroalimentación en las correcciones.

Se puede inferir que las estrategias de enseñanza implementadas, al centrarse en los géneros discursivos propios del Trabajo Social, contribuyen de manera crucial al desarrollo profesional. La elaboración del Proyecto de intervención y, fundamentalmente, del Informe Social, por su compleja función comunicativa, diagnóstica, performativa y ético-política, fomenta una comunicación clara, efectiva y consciente de sus implicancias. Igualmente, el trabajo reflexivo a través de la Crónica o la sistematización mediante el Cuaderno de campo desarrolla habilidades de análisis crítico y auto-observación. Estas prácticas escriturales situadas, sumadas al trabajo colaborativo y los espacios de reflexión, promueven competencias integrales como la escucha activa, la empatía y la resolución de conflictos, todas ellas fundamentales para el futuro profesional en contextos complejos.

La enseñanza de la lectura y escritura en las Prácticas Preprofesionales se abordó desde una perspectiva situada, un pilar fundamental que define la identidad de UNAJ y su marcada opción por lo territorial, ese mandato de *pensar la tierra que pisamos*, como señaló una de las entrevistadas. Se constató la relevancia otorgada a valorar los saberes y experiencias tanto de los estudiantes como de las comunidades donde realizan sus prácticas. Si bien promover un diálogo horizontal entre los actores académicos y comunitarios es reconocido como crucial para un aprendizaje significativo, el análisis realizado sugiere que profundizar esta articulación representa todavía un desafío. Lograr una integración más efectiva, donde los saberes académicos se pongan realmente en diálogo y tensión con los saberes y perspectivas comunitarias, emerge como una línea de trabajo fundamental para potenciar la formación crítica y relevante que busca la universidad en su contexto.

Se destaca la importancia de sistematizar y evaluar las estrategias de enseñanza de lectura y escritura implementadas. Esto implica ir más allá de la evaluación sumativa, profundizando en una perspectiva dialógica, contextualizada y crítica. Siguiendo los aportes de Iglesia y Carlino (2013), se trata de concebir la evaluación no como mera corrección normativa, sino como una oportunidad para el diálogo sobre el texto, que visibilice y ponga en tensión la escritura estudiantil, fomentando la reflexión y la toma de decisiones para su mejora. Este enfoque resulta particularmente pertinente para desarrollar la práctica reflexiva que demanda el Trabajo Social.

Este trabajo también plantea nuevos interrogantes que podrían ser explorados en futuras investigaciones, como la integración de las estrategias de enseñanza de lectura y escritura en el currículo de las Prácticas Preprofesionales, el fomento de una cultura de escritura reflexiva y crítica y la necesidad de un abordaje interdisciplinario e inter-áreas que favorezca los aprendizajes de docentes y estudiantes.

En este sentido, para avanzar decididamente en el fomento de una cultura de escritura reflexiva y crítica, y para dar un énfasis final a las vías de acción concretas que este trabajo propone,

resultaría pertinente reiterar la relevancia de iniciativas como los "Laboratorios de Escritura Crítica y Situada" y el "Portafolio de Escritura Profesional Reflexiva". Estos dispositivos, detallados previamente como propuestas de mejora, ofrecen caminos tangibles para sistematizar herramientas pedagógicas innovadoras y profundizar el trabajo colaborativo. Su implementación no sólo fortalecería la articulación entre teoría, práctica y compromiso ético-político, sino que también potenciaría en los estudiantes la construcción de una voz autoral propia y una conciencia plena sobre el poder transformador de su escritura profesional en contextos situados

Los docentes entrevistados expresaron preocupación y la necesidad de una articulación mayor entre las materias de teoría y la práctica preprofesional. También destacan la importancia de la escritura situada y la necesidad de que los estudiantes aprendan a escribir desde sus propias experiencias y contextos.

Se analizó la escritura no solo como una habilidad técnica, sino como un dispositivo crucial que otorga poder y conocimiento, fundamental para la consolidación de la autonomía profesional. Esta práctica adquiere una profunda dimensión política en el Trabajo Social. Escribir no es un acto neutral; permite expresar ideas y tomar distancia analítica, pero también implica posicionarse ético-políticamente, visibilizar o silenciar realidades, e incluso construir discursos que pueden tener efectos determinantes en la vida de las personas. Por lo tanto, desarrollar la escritura profesional implica necesariamente fomentar una conciencia crítica sobre su poder y sus implicancias ético-políticas, asumiendo que se constituye en una herramienta fundamental de intervención y transformación social.

Este TFI ha permitido visibilizar la importancia de la lectura y escritura en la formación de los trabajadores sociales. La pregunta sobre cómo mejorar la enseñanza de estas habilidades en el contexto de las PPP sigue siendo un desafío relevante para la disciplina.

En las entrevistas, se destacó la importancia del rol docente en el acompañamiento del proceso de aprendizaje de la escritura. Se propone la necesidad de un acompañamiento cercano, accesible y activo, que permita alojar los temores e inseguridades que surgen en el proceso de aprendizaje.

Es importante reconocer que este estudio presenta ciertas limitaciones. Los hallazgos se basan en un número específico de entrevistas con docentes y coordinadores de las Prácticas PreProfesionales de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNAJ, por lo que las perspectivas podrían enriquecerse en futuros estudios con una muestra más amplia o la inclusión sistemática de las voces de estudiantes. Asimismo, el análisis documental se centró en los documentos institucionales disponibles y relevantes para el objeto de estudio, pudiendo existir otras fuentes que complementen la comprensión del fenómeno.

En síntesis, este TFI me ha permitido identificar estrategias y desafíos concretos en la enseñanza de la lectura y escritura dentro de las Prácticas Preprofesionales de UNAJ, como así también reafirmar el profundo significado de estas prácticas para la construcción de una identidad profesional crítica y situada. Las reflexiones y propuestas buscan ser un insumo para continuar

pensando y mejorando colectivamente estos procesos formativos, entendiendo que la palabra escrita y leída es un motor fundamental para la acción social transformadora que impulsa el Trabajo Social.

Asumir colectivamente el desafío de potenciar estas herramientas en la formación es, por tanto, una responsabilidad ética y pedagógica ineludible para seguir construyendo, desde la universidad pública y situada como UNAJ, un Trabajo Social cada vez más crítico, reflexivo y comprometido con la Justicia Social en nuestro territorio.

Bibliografía

- Abdala, R. (2021)** “Hacia una morfología de las universidades del Bicentenario: seis casos en el Conurbano Bonaerense. ”Tesis de maestría Universidad Torcuato Di Tella, Repositorio Digital
- Amado, S. J. (2012).** *Programa conectar igualdad: Impacto y recepción del modelo 1:1 en el conurbano Bonaerense* [Ponencia]. Second ISA Forum of Sociology Social Justice and Democratization, Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/sheila.amado/13>
- Alliaud, A., & Vezub, L. (2012).** El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Rev. Diálogo Educ*, 927-952.Universidad Torcuato Di Tella. <https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/12167>
- Álvarez, M. F. S., et al. (2014).** *Universidad. Discrepancias sobre el modelo de responsabilidad social*. Córdoba: CEPYD; Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Argüello, S. y Regueyra, M.G. (2020).** La comprensión lectora y la producción escrita: la mirada de la población docente. Anexo del proyecto de investigación “Sistematizando lo aprendido sobre la comprensión lectora de la población estudiantil de Trabajo Social de la UCR”. Universidad de Costa Rica.
- Atencio, V., Himm, A., y Mackay, S. (2024).** Prácticas Pre Profesionales y voluntariados universitarios en el contexto actual: Reflexiones desde la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. *Revista Pueblo N°18/Año VII /Noviembre 2024/UNAJ* [<https://pueblo.unaj.edu.ar/>]
- Bortoli P.V. (2022)** “Las prácticas de escritura en la formación profesional en Trabajo Social: Cuaderno de Campo, Registro e Informe Social”. En: RIHUMSO n° 22, año 11, (15 de Noviembre de 2022 al 14 de Mayo de 2023) pp. 45-63. ISSN 2250-8139.<https://doi.org/10.54789/rihumso.22.11.22.3>
- Bórtoli, P. V. (2021).** Prácticas letradas académicas de la Licenciatura en Trabajo Social. Acercamiento al Plan de Estudios de la carrera y a Programas de cátedra de primer año. *Entramados: Educación y Sociedad*, 9(10), 111-129.
- Bortoli P., Giribuela W. (2023)** “Formación académica e intervención profesional: prácticas de escritura en Trabajo Social” Cátedra Paralela n° 22 año 2023
- Bracci C., Quiroga A. (2014)** “La escuela secundaria del paradigma de la selección al paradigma de la obligatoriedad. Políticas institucionales y experiencias de inclusión y de gobierno democrático en la provincia de Buenos aires” 1a Bienal de Latinoamericana de infancias y juventudes. Democracias, Derechos humanos y ciudadanía. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2213>
- Bracchi, C. (2016).** Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Camilloni, A.(1994).** Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. PDF

- Carlino, P. (2003).** Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles . *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004).** Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En *Carlino, Paula, Leer y escribir en la universidad, Colección Textos en Contexto n° 6. Buenos Aires (Argentina): Asociación Internacional de Lectura.*
- Carlino, P. (2005).** Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Carballeda, A (2010)** La cuestión social como cuestión nacional, una mirada genealógica. Artículo Recibido: Mayo 15 de 2010. Artículo Aprobado: Julio 15 de 2010. Páginas: 12-23
- Carballeda, Alfredo (2012)** La intervención en lo social. Paidós (Tramas sociales)
- Carballeda, A. (2002).** Escuchar las prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social. Buenos Aires: Espacio. [Links]
- Cassany, D y O. A. Morales (2009)** "Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos" en Cassany, D comp. Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós pág; 109 a 128
- Cappellacci I., Miranda A. (2007)** La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Serie La educación en debate, Documentos de la DINIECE 4
- Cazzaniga, S. (2015).** La formación profesional del trabajo social. Revista perspectivas en trabajo social, (2), 69-87.
- Cazzaniga, S. (1997).** El abordaje desde la singularidad. Facultad de Trabajo Social Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Ceresani, V., y Mórtoia, G. (2018).** La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos. Pogré P, coordinadora Los inicios de la vida universitaria. Buenos Aires: Teseo, 85-104.
- Cifuentes, R. María (2003).** "Resignificación conceptual y disciplinaria de la intervención profesional de Trabajo Social en Colombia" en *Naturaleza, Desafíos y Perspectivas Contemporáneas de la Intervención en Trabajo Social. Lumen-Humanitas.*
- Cifuentes Gil, Rosa María (2018)** El valor de escribir, publicar y leernos en Trabajo Social: Reflexiones y aportes desde la experiencia. Prospectiva Revista de Trabajo Social en intervención social N°25. Enero-junio 2018. pp13-34
- Cifuentes Gil, Rosa María (2024)** Pedagogía y didáctica del Trabajo social: Reflexiones y horizontes. Margen Revista de trabajo social y Ciencias sociales, marzo 2024
- Colabella, L., y Vargas, P. (2014).** La Jauretche. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires. Avances y desafíos en políticas públicas educativas. Buenos Aires, Clacso.
- Colombo, L.(2016)** La enseñanza de la escritura académica en la formación del profesorado en Argentina: una experiencia de aula, en Noriega Jacob, M. A. (2016). El sentido de la enseñanza del español en educación básica. En M. A. Noriega Jacob (Comp.), *Prácticas docentes para la

enseñanza de la lengua en Latinoamérica* (pp. 129-153). Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora.

D'Aloisio, F. (2014). Hacer la secundaria como apuesta de dignificación vital y validación subjetiva. Sentidos y expectativas entre jóvenes escolarizados de sectores populares. Cuadernos de Educación, XII(12), 1-15. Área de Educación del CIFYH, UNC. ISSN 2344-9152.

Danani, C. (2008). "América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad" En: Revista Ciencias Sociais Unisinos, Universidade do Vale do Rio do Sinos, Sao Leopoldo, enero-abril Año/Vol. 44, N°1: pp.39-48

Didriksson A. (2018) La experiencia de las nuevas universidades en América Latina coordinador Universidad Nacional de Educación (UNAE)-Ecuador Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)-Argentina Fondo Editorial UNAE 2018.

Elichiribehety, S. M. (2012) El informe social , un enunciado en la práctica discursiva del Trabajo Social. Documentos de Trabajo Social. Revista de Trabajo social y acción social. N.º 51 pág 458 a 468

Escobar, M., Garbarini, M., & López D'Amato, S. (2019). Programa para el fortalecimiento de la lectura y la escritura (PROFLE) Instituto Estudios Iniciales Universidad Nacional Arturo Jauretche República Argentina. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, 11(19), 64-77.

Estienne, V. y Carlino P. (2005) Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. En el Congreso Internacional de Promoción de la lectura y el libro. Buenos Aires: OEI, Fundación El libro y Ministerio de Educación.

Facioni, C., Ostrower, L. A., y Rubinsztain, P. (2013). Cuando el Estado se hace presente: los Bachilleratos Populares a partir del Plan FinEs. En *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Argentina. <http://www.aacademica.org/000-038/604>

Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina: Una expansión controversial. *Encuentro de Saberes*, 6, 33-42.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970)

Freire, Paulo (1991), La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo XXI Editores

Garbarini, M., Benítez, A. E., y Losiggio, D. (Eds.). (2023). *Guía para la comunicación universitaria: Hacia un lenguaje no excluyente y con perspectiva de géneros*. Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Gaviria A (2013) Pedagogías Críticas y Transformación de subjetividades. Proyecto de investigación de Tijuana a la Patagonia: Perspectivas críticas educativa en América latina

Giribuela, W. A., & Travi, B. (2006). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos procedimentales en la asignatura trabajo social II-UNLU. *Acciones e investigaciones sociales*, (1), 424.

- Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (2013).** Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(21). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1102>
- Guzzetti L, Bouza, A, Ovando F.(2019),** Aportes del feminismo al trabajo Social ¿qué significa pensar un trabajo social feminista?en Zona Franca. Revista del Centro de estudios interdisciplinarios sobre las mujeres y de la Maestría poder y sociedad desde la problemática de género, N° 27 ISSN 2545-6504. Junio 2019.
- Kaplan, C. (2018).** La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, (9), 117-128.
- López Estrada, R. E., & Deslauriers, J.-P. (2011).** La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *margen*, 61, 1-19.
- Massetti, A. (2024)** A 10 años de Trabajo Social UNAJ. Crónica y crítica de un proyecto institucional: sobre platos voladores, camisetas y amores. En: Revista Pueblo N°18/Año VII /Noviembre 2024/UNAJ [<https://pueblo.unaj.edu.ar/>]
- Melano, M. C. (2003).** Escritura y trabajo social: del autor al lector. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, N. 11 (diciembre 2003); pp. 111-129.
- Muñiz, M. (2010).** Estudios de caso en la investigación cualitativa. División de estudios de posgrado Universidad autónoma de nuevo León. Facultad de psicología. México, 1-8.
- Nebra, J. (2018).** Feminización del Trabajo Social: implicancias en la construcción del perfil y la identidad profesional en estudiantes y docentes de la Universidad de Buenos Aires. Trabajo Social. [online]. 2018, n.31
- Nobile, M. (2016).** La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 24(44), 109-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100005>
- Noriega Jacob, M. A. (2016).** El sentido de la enseñanza del español en educación básica. En M. A. Noriega Jacob (Comp.), *Prácticas docentes para la enseñanza de la lengua en Latinoamérica* (pp. 129-153). Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora.
- Parra Hoyos, E. L., Caro Lopera, M. A. y Zambrano-Valencia, J. D. (2024).** Acercamiento al estado del arte sobre la revisión de textos académicos. *Zona Próxima*, 41, 38-65.
- Payan M., A. (2024).** *Arroz con leche, me quiero casar...con una estudiante que vaya a la UNAJ: Experiencias de cursada de estudiantes padres y madres pertenecientes al Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Nacional Arturo Jauretche* [Tesis de grado, Universidad Nacional Arturo Jauretche]. RID - UNAJ Repositorio Institucional Digital de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://rid.unaj.edu.ar/handle/123456789/2896>
- Piacente, T. (2023).** Desafíos del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Orientación y Sociedad*, 23(1), e057. <https://doi.org/10.24215/18518893e057>
- Rinesi, E. (2014).** La universidad como derecho. *Política Universitaria*, 8-13. IEC-CONADU.

Robles, Bernardo (2011), La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico en Cuilco, Vol. 18, núm.52, pp.39-49

Robles, C (2021) El registro en la práctica pericial. Repositorio UnLam. En La intervención pericial en Trabajo Social : orientaciones teórico-prácticas para la tarea forense (pp. 231-258). Universidad Nacional de La Matanza.<http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/2151>

Rozas-Pagaza, M. (1999). Algunas reflexiones sobre las llamadas prácticas preprofesionales. Manuscrito inédito, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina

Rubio, R., Bovino, B., Espinoza, M., & Cucchiara, S. (2022). Problematizar las Prácticas Pre-profesionales de Trabajo Social durante la pandemia: entre paradojas y absurdos. *Journal De Ciencias Sociales*, 1(18), 107-124. <https://doi.org/10.18682/jcs.vi18.5035>

Sanchez Troussel, L., & Manrique, M. S. (2018). La retroalimentación más allá de la evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), 89-104.

Servio, M. (2023). El Trabajo Social frente a las nuevas derechas. ¿Cómo construimos resistencia? *Cátedra Paralela*, 23, 17-28.

Sileoni, A. (2024, Junio 13). "Es posible exigir sin repetir". Buenos Aires/Página 12

Solar R, María Inés, Díaz L, Claudio. (2009). Los procesos de enseñanza-Aprendizaje en el aula universitaria: Una mirada desde las creencias de académicos del trabajo social y periodismo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 181-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100011>

Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos (2a. ed.). Ediciones Morata.

Sverdlick, I. L., Petrelli, L., Storino, S., & Austral, R. (2022). Pensar la enseñanza en las universidades nacionales del conurbano bonaerense: Los casos de UNAJ y UNPAZ. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 718-744. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.552>

Travi, B. (2006). La dimensión técnico instrumental en Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio. Prácticas profesionales, modelos de intervención y proceso de producción de conocimiento. *Revista Trabajo Social UNAM*, 6(1), 74-89.

Villanueva, E. (2013). Una comunidad en movimiento (Memoria fundacional 2011- 2013). Florencio Varela: UNAJ. Disponible en: <https://www.unaj.edu.ar/wpcontent/uploads/2016/08/Informe-de-Gestion-UNAJ-2013.pdf>.

Villanueva E. (2015) Nuevas universidades para nuevas generaciones: el desafío de la masividad, la inclusión y la calidad. Una revisión de la modalidad de ingreso en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*. Pág. 159-173

Documentos:

Dirección General de Cultura y Educación. (2023). Lineamientos Prioritarios 2024-2027. Subsecretaría de Educación, Dirección de Políticas Socio educativas.

Documentos Cáritas (2010) Redefinición de pertenencias de las obras ligadas a Caritas Argentina Quilmes y la Fundación P.O.R.Jorge Novak.-Documento 15/12/2010

Ley Federal de Trabajo Social. N° 27.072. <https://www.trabajo-social.org.ar/ley-federal/>
Estatuto de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en www.unaj.edu.ar
Universidad Nacional Arturo Jauretche (s/f). Proyecto institucional-UNAJ.
<https://bit.ly/3BPXUw8>
Res 31/14. (2014)Resolución de creación de la carrera TS UNAJ. Junio 2014. Acción profesional. Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador.
Itchart, L., Donati, J., González Velasco, C., Levoratti, J., Marini, M., Pastor González, J., Rivas, M. del C., & Cedro, J. (2017). *Curso de preparación universitaria: Taller de vida universitaria.* Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Anexo

Protocolo de entrevista

Título del Proyecto: Una aproximación a la enseñanza de la lectura y escritura en las Prácticas Preprofesionales en la Licenciatura en Trabajo Social UNAJ.

Objetivo General: Analizar las estrategias de enseñanza de lectura y escritura que se implementan en las Prácticas Preprofesionales de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNAJ, identificando prácticas, fundamentos, desafíos y potencialidades, desde una perspectiva situada
Dirigido a: Docentes y Coordinadores/as de Talleres de Prácticas Preprofesionales (Niveles I, II y III) de la Licenciatura en Trabajo Social, UNAJ.

I. Presentación y Consentimiento Informado

Propósito del Estudio: El objetivo de esta investigación es comprender mejor cómo se enseña y se aprende a leer y escribir en el marco de las Prácticas Preprofesionales de Trabajo Social aquí en la UNAJ. Me interesa conocer las estrategias que utilizan ustedes como docentes, los desafíos que enfrentan y sus perspectivas sobre la importancia de estas habilidades para la formación y la intervención profesional.

Confidencialidad: La información compartida será tratada de forma confidencial y anónima. En el trabajo final, utilizaré un pseudónimo para referirme a tus aportes, tal como se indica en el consentimiento informado. El mismo será una letra imprenta mayúscula.

II. Datos del/la Entrevistado/

Pseudónimo Asignado: [Anotar la letra asignada]

Fecha de la Entrevista:

Rol: (Docente de Taller / Coordinador/a de Taller)

Nivel/es de Práctica en que participa/participó: (Taller I / Taller II / Taller III)

Antigüedad en la docencia de PPP en UNAJ:

III. Guión de Preguntas Orientadoras

Para empezar, ¿podrías contarme un poco sobre su trayectoria como docente en las Prácticas Preprofesionales aquí en UNAJ? ¿Qué te motivó a incorporarte y cuáles eran tus expectativas iniciales?

¿Contás con formación pedagógica específica (más allá de su título de grado/posgrado)?

¿Conoces los programas de formación docente o apoyo a la escritura que ofrece la UNAJ? ¿Ha participado en alguno?

Dimensión 1: Estrategias Pedagógicas Empleadas

Pensando específicamente en la lectura y la escritura dentro de las PPP, ¿qué estrategias o actividades concretas implementadas para trabajar estas habilidades con los estudiantes? (Ej: lectura de bibliografía, análisis de textos, producción de géneros específicos, etc.).

¿Por qué consideras importantes esas estrategias? ¿Qué fundamentos (teóricos, prácticos, éticos) les atribuye?

En las PPP circulan diversos géneros escritos (crónicas, informes, cuadernos de campo, etc.). ¿Cómo trabaja específicamente la enseñanza de estos géneros? ¿Hay alguno al que le preste especial atención? ¿Por qué?

Dimensión 2: Los desafíos percibidos en la adquisición de habilidades de lectura y escritura.

Desde tu experiencia, ¿cuáles son los principales desafíos o dificultades que observas en los estudiantes en relación con la lectura de textos académicos/profesionales y la producción escrita en el marco de las PPP?

¿A qué cree que se deben estas dificultades?

Dimensión 3: La Integración Teórico-Práctica en Trabajo Social: Escribir la praxis

Un aspecto central en Trabajo Social es la articulación entre teoría y práctica. ¿Cómo trabajas esta integración a través de la lectura y, sobre todo, de la escritura en las PPP?

¿De qué manera crees que la escritura ayuda (o podría ayudar) a los estudiantes a reflexionar sobre su práctica (lo que observan, lo que hacen) y a conectarla con los marcos teóricos?

Dimensión 4: El rol de los Géneros Discursivos Propios de la Disciplina

Mencionamos antes géneros como el Informe Social, la Crónica, el Cuaderno de Campo. ¿Qué importancia les asignas a estos géneros específicos en la formación del Trabajador/a Social? ¿Observa confusiones o dificultades particulares en torno a las expectativas de cada género? ¿Cómo las aboras?

Dimensión 5: La Influencia de la Perspectiva Situada y el Contexto Comunitario

La UNAJ tiene una fuerte impronta territorial. ¿Cómo influye la perspectiva situada y el contexto específico (barrio, organización, institución) en la forma en que se enseña y se trabaja la lectura y la escritura en sus prácticas?

¿De qué manera se incorporan o valoran los saberes locales o los materiales producidos en el territorio en el trabajo con la lectura y escritura?

¿Qué potencialidades y qué desafíos específicos presenta el trabajo con organizaciones comunitarias (u otros centros de práctica) en relación con la lectura y la escritura?

Dimensión 6: Métodos de Evaluación y Retroalimentación

¿Cómo evalúas el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes en las PPP? ¿Qué aspectos prioriza?

¿Qué tipo de retroalimentación (feedback) suele dar sobre las producciones escritas o sobre la comprensión lectora? (Ej: correcciones escritas, devoluciones orales, individuales, grupales)

¿Qué resulta más complejo al momento de dar esta retroalimentación sobre la escritura?

Dimensión 7: Propuestas de Mejora Identificadas

Pensando en fortalecer estas habilidades, ¿qué propuestas de mejora se le ocurren para la enseñanza de la lectura y escritura en las PPP?

¿Utiliza o fomenta el uso de herramientas tecnológicas (correctores, gestores bibliográficos, plataformas colaborativas como Drive) para apoyar la escritura? ¿Cómo valora su uso?

¿Hay algún otro aspecto relacionado con la enseñanza de la lectura y la escritura en las PPP que te parezca importante y que no hayamos conversado?

¿Te gustaría añadir algo más?

IV. Cierre de la Entrevista

agradecimiento por participación