
LA CONSIGNA DE ESCRITURA COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN Y ENSEÑANZA EN
CONTEXTO DE APRENDIZAJE VIRTUAL

Roldán, C.; Gallo, M

Universidad Siglo 21

Contacto: croidan.1982@gmail.com

Palabras Claves: Escritura académica – Educación Superior – Prácticas de enseñanza

Resumen

La pandemia mundial causada por el COVID-19 generó cambios y reconfiguraciones en todo el sistema educativo. La mediación tecnológica entre docentes y estudiantes, la virtualización de prácticas y la imperiosa necesidad de adaptarse al nuevo escenario han signado la educación argentina en este 2020, educación con una fuerte tradición presencial pero que en este contexto debió alfabetizarse digitalmente y aggiornar creativamente sus prácticas.

En este contexto, las propuestas pedagógicas tienen un lugar relevante. Las tareas que los docentes proponen a sus estudiantes son herramientas que le permiten pensar su práctica pedagógica en función de los objetivos de aprendizajes que desean promover en ellos. Actualmente, por la situación pandémica y sus consecuencias en el sistema educativo, se hace necesario repensar estas tareas, haciendo eje en su valor comunicativo y la potencialidad de las mismas en los procesos de enseñanza mediados por tecnología.

Diseñar las actividades a resolver por los estudiantes implica para el docente definir: en primer lugar, un posible sendero cognitivo a recorrer durante su resolución; en segundo lugar, qué actividades intelectuales habrán de ponerse en juego mientras se trabaje en ella; y, en tercer lugar, cómo se pretende que los estudiantes se acerquen al contenido que aborda la misma. De este modo, las consignas se encuentran allí, en el corazón de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las relaciones que se establecen en la tríada didáctica que conforman sujeto de enseñanza, sujeto de aprendizaje y contenidos a enseñar y aprender; tríada atravesada constantemente por los contextos situacional, lingüístico y mental. Desde esta mirada constructivista, el presente trabajo tiene como objetivo presentar el análisis de la tarea de escritura propuesta de manera transversal al cursado virtual de la asignatura Psicología Educativa de la Lic. en Psicología (Universidad Siglo 21) en el marco de un proyecto de investigación¹ en el que se desarrolla.

El análisis realizado expone la secuencia didáctica que se trabajó y los fundamentos subyacentes a cada una de las decisiones que se tomaron al respecto, teniendo en cuenta el escenario virtual en el cual se ha desarrollado. Atender a los diferentes aspectos y fundamentos que compusieron la consigna permitirá hacer explícito su valor comunicativo y el sendero cognitivo propuesto a los estudiantes para su resolución.

Este análisis se expone desde una mirada didáctica del escenario educativo: en primer lugar, se presenta la *consigna*, como eje vertebrador y cómo se desarrolló la misma de manera transversal durante el cursado virtual de la materia. Posteriormente, se atenderá a los tres elementos centrales de la tríada didáctica: 1) el *sujeto de enseñanza*, caracterizando el rol asumido durante la puesta en marcha de la secuencia didáctica. 2) el *sujeto de aprendizaje* desde el rol que se proponía asumir en la tarea propuesta. 3) los *contenidos a enseñar y aprender*, relacionados al contenido disciplinar y también a la escritura académica.

Esta experiencia de aprendizaje virtual permitió valorar el potencial de las consignas de escritura, identificar aprendizajes profundos, así como también destacar la importancia del rol docente como alfabetizador y como andamiaje en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Desde la propuesta didáctica se acompañó la construcción no solo de conocimiento disciplinar sino también, junto a estos aprendizajes conceptuales, se reflexionó y trabajó sobre los códigos discursivos propios de la disciplina, potenciando el desarrollo de competencias comunicativas y de gestión del conocimiento, al mismo tiempo que se fomentó un pensamiento crítico; aspectos esenciales de promover en las aulas universitarias del Siglo 21.

Introducción

La pandemia mundial causada por el COVID-19 generó cambios y reconfiguraciones en todo el sistema educativo. La mediación tecnológica entre docentes y estudiantes, la virtualización de prácticas y la imperiosa necesidad de adaptarse al nuevo escenario han signado la educación argentina en este 2020, educación con una fuerte tradición presencial pero que ante la emergencia sanitaria debió alfabetizarse digitalmente y aggiornar creativamente sus prácticas.

En este contexto, las propuestas pedagógicas tienen un lugar relevante. Las tareas que los docentes proponen a sus estudiantes son herramientas que les permiten pensar su práctica pedagógica en función de los objetivos de aprendizajes que desean promover en ellos. Actualmente, por la situación pandémica y sus consecuencias en el sistema educativo, se hace necesario repensar estas tareas, haciendo eje en su valor comunicativo y la potencialidad de las mismas en los procesos de enseñanza mediados por tecnología.

Diseñar las actividades a resolver por los estudiantes implica para el docente definir: en primer lugar, un posible sendero cognitivo a recorrer durante su resolución; en segundo lugar, qué actividades intelectuales habrán de ponerse en juego mientras se trabaje en ella; y, en tercer lugar, cómo se pretende que los estudiantes se acerquen al contenido que aborda la misma. De este modo, las consignas se encuentran allí, en el corazón de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las relaciones que se establecen en la tríada didáctica que conforman sujeto de enseñanza, sujeto de aprendizaje y contenidos a enseñar y aprender; tríada atravesada constantemente por los contextos situacional, lingüístico y mental (De Longhi & Bermúdez, 2010).

Desde esta mirada constructivista, el presente trabajo tiene como objetivo presentar el análisis didáctico de una tarea de escritura propuesta de manera transversal al cursado de la asignatura Psicología Educativa de la Lic. en Psicología (Universidad Siglo 21) en el marco de un proyecto de investigación² en el que se desarrolla.

El análisis realizado expone la secuencia didáctica que se trabajó y los fundamentos subyacentes a cada una de las decisiones que se tomaron al respecto, teniendo en cuenta el escenario virtual en el cual se ha desarrollado. Atender a los diferentes aspectos y fundamentos que compusieron la consigna permitirá hacer explícito su valor comunicativo y el sendero cognitivo propuesto a los estudiantes para su resolución.

Este análisis se expone desde una mirada didáctica del escenario educativo: en primer lugar, se presenta la *consigna*, como eje vertebrador y cómo se desarrolló la misma de manera transversal durante el cursado virtual de la materia. Posteriormente, se atenderá a los tres elementos centrales de la tríada didáctica: 1) el *sujeto de enseñanza*, caracterizando el rol asumido durante la puesta en marcha de la secuencia didáctica. 2) el *sujeto de aprendizaje* desde el rol que se proponía asumir en la tarea propuesta. 3) los *contenidos a enseñar y aprender*, relacionados al contenido disciplinar y también a la escritura académica.

La consigna como eje estructurante del proceso de enseñanza virtual

La tarea académica que se propuso a los estudiantes, en el marco del cursado virtual promovido por el contexto de pandemia, se trabajó de manera transversal al cursado de la asignatura Psicología Educativa, funcionando de este modo como eje estructurante de la propuesta de enseñanza. El diseño didáctico presenta una tarea de escritura que buscó potenciar la significación de los contenidos teóricos por parte de los estudiantes apelando a la función epistémica que la caracteriza. La tarea propone enseñar de manera relacionada estrategias de escritura y contenido disciplinar. Como sostienen Solé y cols. (2005):

Este potencial de la escritura para convertirse en herramienta epistémica, cuya función sea construir conocimiento y no sólo demostrar lo aprendido, es desconocido por la mayoría de los estudiantes que acceden a la Universidad. En general, los estudiantes están acostumbrados a responder demandas simples de escritura que primordialmente exigen escribir para un único destinatario – el profesor – y con un único objetivo de demostrar lo que aprendieron (En Pozo & Pérez Echeverría, 2009: 122)

En la primera clase de la materia se compartió a los estudiantes la tarea general que guiaría el proceso de enseñanza (ver figura 1) y luego, la misma se fue operacionalizando semana a semana en actividades y metas más concretas, permitiendo que el estudiante se acercara de manera progresiva al texto final deseado. Desde el rol docente, se ofrecieron orientaciones concretas, durante la escritura, vinculadas a lo conceptual de la asignatura y, al mismo tiempo, al proceso de escritura en sí.

Durante el semestre, en clases, realizaremos un trabajo escrito. El mismo, tiene objetivo ir acompañando el proceso de aprendizaje de cada uno y *deberá entregarse en nuestra última clase. Se realizará de manera individual.*

Consigna
El escrito a entregarse al finalizar la materia constará de la **descripción y fundamentación de un problema práctico que podría abordarse desde la Psicología Educativa**. Problema que contextualizaremos en el marco de la temática “Pandemia COVID-19” realidad que nos está atravesando a todos.
Este escrito se sugiere esté organizado en 3 partes: Introducción, desarrollo y cierre. Atendiendo este esquema general se presentará un problema práctico que podría abordarse desde la PE: se describirá, contextualizará y fundamentará desde los marcos teóricos trabajados en clases.
Todo el proceso de escritura lo iremos realizando durante las clases del semestre, con la orientación docente, atendiendo a tres momentos recursivos de escritura: planificación, desarrollo y revisión.



Figura 1: Consigna general de trabajo presentada a los estudiantes

La tarea general buscó, por un lado, potenciar el aprendizaje significativo de los contenidos y, por otro, favorecer procesos de alfabetización académica que le permitiera a los estudiantes de cuarto año acercarse a modos de escritura y códigos discursivos propios del campo psicoeducativo, los cuales suelen distinguirse en algunos aspectos del discurso psicológico. En ese sentido, en cada

clase semanal el docente abordaba cuestiones teóricas de la asignatura y, al mismo tiempo, se trabajaban orientaciones concretas vinculadas al escribir académico de ese texto solicitado.

Específicamente en relación a los criterios de diseño de la tarea se consideraron los siguientes aspectos como favorecedores de la comprensión y aprendizaje significativo de los estudiantes (Pozo & Pérez Echeverría, 2009):

- **Evitar que la tarea permita respuestas reproductivas.** La tarea presentada invita a los estudiantes, desde el material de la asignatura, a establecer e inferir relaciones entre el marco conceptual y el problema práctico que ellos hayan seleccionado para trabajar en el escrito. Se les propone reflexionar sobre problemas genuinos del contexto desde contenidos teóricos; pensarlos desde una realidad concreta, generalizarlos a una situación nueva, anclada en la realidad educativa y social actual.
- **Permitir y favorecer el uso de materiales en los sistemas de evaluación.** La tarea propone el uso de diferentes fuentes informativas, aquellos textos ofrecidos desde la asignatura y la búsqueda de otros si los estudiantes lo consideran necesario. De este modo se potencia el aprendizaje no solo del contenido disciplinar, sino también de cómo usar esa variedad de fuentes para la construcción de un escrito.
- **Proponer una evaluación continua del desarrollo de la tarea.** Si bien no fue una tarea obligatoria que contara con una calificación final que influyera en su condición de estudiante al cerrar el cursado, se ofreció una evaluación cualitativa sostenida semanalmente que ofrecía oportunidades de ir alcanzando niveles más profundos de conocimientos desde las orientaciones, sugerencias y comentarios realizados por el docente.
- **Valorar las ideas personales de los aprendices.** La tarea ofrece grados de autonomía al estudiante y les exige buscar sus propias respuestas al relacionar el material conceptual con el caso práctico seleccionado. La tarea invita a discusiones teóricas y toma de posturas o argumentaciones personales. Al mismo tiempo, complementariamente se ofrecían espacios colectivos de intercambios entre estudiantes durante los encuentros sincrónicos de la clase.
- **Tarea abierta que admite más de una solución.** La propuesta académica dejaba abierta la selección y definición del problema psicoeducativo a los intereses y motivación de los estudiantes. El definir un problema práctico del campo disciplinar exigía pensar y tomar decisiones en relación a las lecturas teóricas que se hacían de ese problema real desde los conocimientos disponibles. Cada escrito era particular atendiendo al problema elegido, la mirada teórica y la postura personal adoptada ante dicho problema.

Proponer este tipo de tareas sin dudas posiciona al docente desde el rol de guía y acompañante en el proceso de aprendizaje, corriéndolo de esa mirada tradicional donde el profesor es quien *da o dicta* el conocimiento. Lo posiciona como andamiaje en la construcción del conocimiento de sus estudiantes.

Como se dijo al comienzo del apartado, además de buscar favorecer la comprensión y el aprendizaje significativo de los estudiantes, esta tarea hizo eje en acompañar el proceso de escritura desde una mirada alfabetizadora académica. El docente asumió un rol alfabetizador ofreciendo orientaciones concretas sobre los escritos borradores de los estudiantes, comentarios que fuesen formativos y favorecieran la reflexión sobre el escrito, sobre los contenidos disciplinares y sobre el proceso de escritura y aprendizaje.

La tarea se propone como una herramienta didáctica que abre camino a una revisión del propio conocimiento, de la comprensión de las lecturas realizadas, de lo trabajado en clases, favoreciendo la transformación de sus estructuras cognitivas hacia niveles más complejos y profundos. A continuación, se expone un cuadro que sintetiza la propuesta didáctica desde el proceso alfabetizador docente que acompañó la producción textual de los estudiantes (ver cuadro 1).

Cuadro 1: Síntesis de proceso de alfabetización y acompañamiento de la escritura

Clases	Desarrollo del acompañamiento en la escritura	Trabajo metacognitivo (Pozo & Pérez Echeverría, 2009)
7 de Abril	Presentación de la tarea y planificación. <i>Relaciones entre escritura y aprendizaje: El desafío cognitivo de producir textos académicos. Etapas recursivas del proceso de escritura. Planificar un texto ¿Que implica? Presentar consigna de planificación.</i>	<i>Establecer objetivos de la tarea ¿Qué objetivos se persiguen?</i>
14 de Abril	Planificación. <i>Recursividad de la escritura - aprendizaje: Texto autobiográfico de Vargas Llosa y Darwin como escritores.</i>	<i>Elaborar un plan de acción ¿Con qué medios y con qué condiciones hay que realizar la tarea? ¿Cómo pueden alcanzarse</i>

	<i>Reflexión sobre la importancia de la planificación del texto y los momentos de la escritura.</i>	<i>los objetivos?</i>
12 de Mayo	Textualización. <i>Devoluciones colectivas de seguimiento: Lectura y reflexión sobre la entrevista a Francesco Tonucci "Si el virus cambió todo, la escuela no puede seguir igual": https://www.lanacion.com.ar/comunidad/francesco-tonucci-si-virus-cambio-todo-escuela-nid2356227?fbclid=IwAR1pzMRhFTjX3zeb-g4ykQdGXAeT2X3datm9YBH_M3mjBii4MbVr2RCDoS8</i>	<i>Supervisar la marcha del plan ¿Se están consiguiendo los objetivos? ¿Qué dificultades se encuentran para lograrlos?</i>
19 de Mayo	Textualización. <i>Devoluciones colectivas de seguimiento: La redacción y textualización. Superestructura: introducción, desarrollo y conclusión.</i>	<i>Regular la marcha del proceso ¿Qué puede hacerse para superar las dificultades? ¿Qué cambios hay que introducir?</i>
26 de Mayo	Textualización. <i>Devoluciones colectivas de seguimiento: Pluralidad de voces en el texto (citas). Referencias bibliográficas.</i>	
2 de Junio	Textualización y revisión. <i>Devoluciones colectivas de seguimiento: ¿Qué revisar para mejorar el texto? La revisión en función a la superestructura del escrito.</i>	<i>Evaluar ¿Se han alcanzado los objetivos? ¿A qué puede atribuirse el logro o fracaso en la consecución de los mismos?</i>
16 de Junio	Textualización y revisión. <i>Devoluciones colectivas de seguimiento: Trabajo con dudas individuales</i>	
30 de Junio	<i>Devoluciones colectivas del seguimiento a la tarea: Cierre de la asignatura y entrega del trabajo.</i>	

Además, se hace importante destacar que paralelamente a la búsqueda de una construcción gradual y cada vez más profunda de los conocimientos por parte de los estudiantes y la potenciación de procesos alfabetizadores académicos, la tarea transversal propuesta buscó promover la gestión metacognitiva del conocimiento, ofreciendo espacios de reflexión sobre el propio conocimiento y la puesta en juego de ese conocimiento ante la resolución de la consigna (Mateos, 2001).

De este modo, advertimos que el diseño de la actividad académica propuesta descansa sobre bases constructivistas del aprendizaje y sobre una mirada alfabetizadora académica, convencidos que la escritura es una herramienta didáctica valiosa para el aprendizaje de contenidos disciplinares y que el diseño de escenarios que la integran la escritura como protagonista del proceso de enseñanza potencian mejores aprendizajes, más duraderos y transferibles a nuevos contextos y

situaciones a lo largo de su formación académica y, posteriormente, en su vida profesional. La tarea se propone como espacio de estudio, de construcción personal, como escenario subjetivante que habilita la posibilidad de *poner en palabras aquello que nos atravesaba*. Como sostiene Larrosa (2003):

Casi todo lo que sabes, lo has aprendido de las palabras y en las palabras. Casi todo lo que eres lo eres por ellas. Escribir y leer es explorar todo lo que se puede hacer con las palabras y todo lo que las palabras pueden hacer contigo. En el estudio, todo es cuestión de palabras. (Larrosa, 2003: 17)

El valor de la tarea en el proceso de enseñanza mediado por tecnología

La pandemia promovió la generación de escenarios educativos virtuales en un país signado por una fuerte tradición de presencialidad en las instituciones de educación superior. En este nuevo escenario se pensó y construyó la tarea de aprendizaje expuesta, apostando a la combinación de instancias de trabajo colaborativos sincrónicos durante cada clase, con instancias de trabajo asincrónicos de carácter más personal por parte de los estudiantes. Estas instancias de trabajos asincrónicos, si bien revestían un carácter más individual, contaban con espacios de “diálogos” personales con el docente a través del documento compartido y los comentarios que allí se intercambiaban entre docente y estudiante. Como sostienen Pozo & Pérez Echeverría (2009), las comunicaciones asincrónicas *permiten “pararse a pensar” y desarrollar un pensamiento más reflexivo* (p.15), mientras que las instancias sincrónicas de intercambios en clase favorecen reflexiones y construcciones colectivas para el aprendizaje.

En este contexto, con la virtualidad se modificaron los procesos educativos y con ello se redelinearon un conjunto de variables que lo definían: los actores y sus roles, los formatos de interacción definidos entre ellos, los contenidos y la modalidad de organización del tiempo, espacio y recursos (Coll & Monereo, 2011).



Figura 2. Tríada didáctica para pensar el proceso de enseñanza

El sujeto de enseñanza. En la propuesta presentada el docente asume un rol de orientador y acompañante del proceso de aprendizaje. Es el encargado de diseñar con antelación el escenario de trabajo demarcando un posible sendero cognitivo a transitar desde la resolución de la tarea. Como sostienen Mauri y Onrubia (2011) el profesor toma un rol de *asesor* asumiendo un perfil de intervención íntimamente relacionado a la necesidad y solicitud del estudiante, pero favoreciendo la implicancia del mismo en la tarea y en su proceso de aprendizaje.

La tarea de acompañamiento docente fue un punto importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción conjunta de conocimientos disciplinares y de aquellos relacionados a la escritura académica. Se basó en un proceso de retroalimentación sostenido sosteniendo y de carácter formativo, atendiendo simultáneamente una dimensión individual y colectiva.

Las devoluciones individuales se compartían en los borradores del escrito a modo de comentarios y giraban en torno a aspectos conceptuales o de escritura, compartiendo una pregunta que permitiera al estudiante reflexionar sobre mencionado aspecto. Las devoluciones docentes tenían la intención de dar continuidad al proceso de enseñanza y alfabetizador propuesto desde la reflexión y el trabajo metacognitivo por parte del aprendiz.

El sujeto de aprendizaje. La propuesta de aprendizaje atiende a una mirada integral del estudiante buscando orientar sus procesos cognitivos hacia la construcción significativa de aprendizajes. La propuesta da un lugar activo y de protagonismo a los estudiantes, contando, al mismo tiempo, con la compañía y andamiaje del docente en este proceso de aprendizaje.

La tarea en sí y los procesos de acompañamiento propuestos en la secuencia didáctica buscan potenciar la gestión del conocimiento por parte de los alumnos, basado en una comunicación y

retroalimentación constante con el profesor, que intenta ir acercándolos a una gestión autónoma del aprendizaje.

Los contenidos a enseñar y aprender. Como ya hemos mencionado al comienzo de este trabajo, los contenidos trabajados en la asignatura han integrado los disciplinares con los vinculados a las estrategias de escrituras propias del campo psicoeducativo; esto desde el interés de promover la apropiación del discurso disciplinar desde la relación recíproca que la secuencia didáctica favorecía entre lectura, escritura, pensamiento y aprendizaje. Como sostiene Castelló (En Pozo & Pérez Echeverría, 2011):

(...)la escritura es fundamentalmente una actividad que exige tomar decisiones respecto a qué decir y cómo hacerlo en función de un conjunto de variables que tienen que ver con la situación comunicativa que el texto se insiere (...) la propia actividad de escribir puede ser un instrumento para revisar, transformar y acrecentar el propio saber. Es decir, cuando nos enfrentamos a demandas complejas de escritura que nos obligan a seleccionar y organizar la información a partir de diferentes fuentes, la propia actividad de escritura permite modificar nuestra comprensión sobre el tema del que estamos escribiendo y promueve el establecimiento de nuevas conexiones entre la información y, consecuentemente, la transformación y generación de conocimiento (Pozo & Pérez Echeverría, 2009: 122)

El Contexto. La relación entre los componentes de la triada didáctica se produce siempre en un contexto particular, sujeto por cuestiones que son ajenas a cada elemento pero que los atraviesa a cada uno de ellos de un modo particular. En la actualidad, por variantes de este contexto, *lo naturalizado, lo dado, lo normal* en las relaciones entre estudiantes, docentes y contenidos se resignifica en el nuevo escenario. Un contexto que implicó no solo la mediación tecnológica en el proceso sino también un cambio en las representaciones ligadas a cómo se enseña, cómo se aprende y el lugar que asumía la tecnología en todo el proceso educativo.

Enseñar, aprender, estudiar y comunicarse son acciones que forman parte del hecho educativo, acciones realizadas por personas desde un contexto concreto desde lo material y simultáneamente subjetivo, desde lo vivenciado por cada sujeto. Estas vivencias -ligadas a la complejidad del escenario sanitario, económico, político y social- se tradujeron en incertidumbre, inseguridad, miedo, soledad y ansiedad. Se encuentra así en este escenario complejo tanto material como subjetivo, la potencia de una consigna:

clarificando una tarea a realizar procesualmente ante la vivencia de ansiedad,
acompañando este proceso de construcción del conocimiento,
propiciando la comunicación entre docentes y estudiantes ante la vivencia de soledad,

pautando reglas, objetivos y encuadre de trabajo ante la vivencia de incertidumbre e inseguridad.

En tiempos de aprendizaje virtual, rostros en 2D y distanciamiento físico, la tarea de escritura propuesta no sólo ha propiciado la construcción de conocimientos disciplinares y el desarrollo de competencias lingüísticas que trascienden lo académico; sino que ha posibilitado *poner palabras* a otro nivel, *escribir* para nombrar lo innombrable de una pandemia mundial que ha nadie ha dejado indemne.

A modo de cierre

Estudiando, tratas de aprender a leer lo que aún no sabes leer. Y tratas de aprender a escribir lo que aún no sabes escribir. Pero eso será, quizás, más tarde.

Ahora lees sin saber leer y escribes sin saber escribir. Ahora estás estudiando.

(Jorge Larrosa, 2003)

Para cerrar este trabajo nos pareció interesante recuperar la voz de Jorge Larrosa que nos recuerda que los estudiantes están transitando un camino de formación en su paso por la universidad y que los docentes estamos para acompañar ese andar. Nos recuerda que ellos están aprendiendo y que el aprender también es un proceso; proceso que los docentes debemos guiar. Nos recuerda que no se llega a la universidad sabiendo leer y escribir textos disciplinares, que también ello es un aprendizaje que debe construirse y un contenido que se debe enseñar. Nos recuerda que la escritura es una experiencia individual, subjetivante, que transforma a su escritor y también al docente lector. Nos recuerda la importancia del escribir para aprender, así como el enseñar a escribir para aprender.

Particularmente, esta experiencia de aprendizaje virtual permitió valorar el potencial de las consignas de escritura, identificar aprendizajes profundos, así como también destacar la importancia del rol docente como alfabetizador y como andamiaje en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Desde la propuesta didáctica se acompañó la construcción no solo de conocimiento disciplinar sino también, junto a estos aprendizajes conceptuales, se reflexionó y trabajó sobre los códigos discursivos propios de la disciplina, potenciando el desarrollo de competencias comunicativas y de gestión del conocimiento, al mismo tiempo que se fomentó un pensamiento crítico; aspectos esenciales de promover en las aulas universitarias del Siglo 21.

Bibliografía

Coll, C., & Monereo, C. (. (2011). *Psicología de la educación virtual* . Madrid: España.

De Longhi, A., & Bermúdez, G. (2010). *La comunicación en el aula. Aportes didácticos para la formación de docentes universitarios*. Córdoba: Editor FCEfYn - UNC.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Mauri, T., & Onrubia, J. (2011). El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias. En C. Coll, & C. (. Monereo, *Psicología de la educación Virtual* (págs. 132-152). Madrid: Morata.

Pozo, J. I., & Pérez Echeverría, M. d. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.