

## LEER, ESCRIBIR Y APRENDER: TAREAS Y ESPACIOS AULICOS COMPARTIDOS EN EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO (1)

Ivone Jakob, Adriana Bono, Gisela Vélez, Yanina Boatto, Silvia Luján y Daniela Rainero  
[abono@hum.unrc.edu.ar](mailto:abono@hum.unrc.edu.ar)  
Universidad Nacional de Río Cuarto  
República Argentina

### I. INTRODUCCIÓN

Las instancias de cambio entre un nivel educativo y otro parecen ser particularmente críticas; lo son tanto para nuestros estudiantes que protagonizan ese pasaje como para nosotros, los educadores implicados en ese constante devenir. El ingreso mismo al sistema educativo al inicio de la historia escolar, el tránsito de un ciclo a otro, de un nivel a otro, hasta el egreso del sistema al finalizar la formación universitaria de grado nos enfrenta con las experiencias de cambios y de permanentes instancias inaugurales.

En no pocas ocasiones, a nivel individual e incluso a nivel de proyectos institucionales y discursos políticos, nos enfrentamos a posiciones que obstaculizan esos tránsitos, afectando por ende a proyectos personales y sociales, incluido el derecho mismo a la educación. Se trata de posiciones que sitúan al estudiante en el lugar del déficit poniendo énfasis en lo que el alumno debería disponer y no dispone, borrándose con ello la posibilidad de pensar en la novedad y la complejidad que implica cada etapa; de lo nuevo y diferente que los estudiantes tienen que aprender y de lo mucho, poco o nada que hacemos para acompañarlos en esos nuevos aprendizajes.

Sin desconocer lo problemático de este nuevo comienzo (Bárcena, 2009), intentamos distanciarnos de la perspectiva que focaliza la explicación –de carácter individualista- en la identificación de competencias que los estudiantes tendrían que haber adquirido pero que, por alguna razón, generalmente por falencias adjudicadas al nivel medio o por carencias individuales y/o sociales, no adquirieron. A los fines de este propósito, pensamos el ingreso universitario como la entrada a una comunidad en particular, la académica, atravesada por prácticas y representaciones singulares que habrá que construir. En el proyecto que presentamos en esta ocasión, consideramos específicamente las particularidades que asumen las prácticas de lectura y escritura en ese ámbito y pretendimos avanzar, además, en los compromisos para sostener, desde nuestro lugar de enseñantes, el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la universidad (2). Además, si de lo que se trata es de estar en una comunidad, pretendemos asumir principios pedagógicos generales que trasciendan la enseñanza de las prácticas discursivas propias de la universidad y avancen hacia las prácticas discursivas profesionales.

El desarrollo de este proyecto representó también un nuevo comienzo para los equipos docentes que participaron en él, puesto que recuperó un camino ya transitado y ofreció, en ese marco, nuevas alternativas. Se generaron formatos de enseñanza en los que leer y escribir adquirieron un papel protagónico en el aprendizaje de contenidos conceptuales específicos de distintas materias, interviniendo didácticamente para que los alumnos comenzaran a apropiarse de los modos de leer y escribir en la universidad. Además, preocupadas por propiciar relaciones sustantivas entre la teoría y la práctica desde el inicio mismo de la formación de grado, nos interesó introducir textos disciplinares teóricos y también material escrito que acercara a los estudiantes a casos de intervención profesional del ámbito al que pertenecerán una vez egresados. Finalmente, pretendimos continuar y profundizar las experiencias pedagógicas enmarcadas en los lineamientos de la enseñanza colaborativa.

### II. FUNDAMENTOS

#### **a) *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad discursiva académica***

El ingreso a la universidad representa el acceso a una comunidad discursiva en tanto se trata de la incorporación a un grupo dentro del cual los discursos son producidos, leídos,

manipulados y puestos en circulación (Maingueneau,1980). Sostenernos en esta posición implica reconocer la pluralidad de prácticas existentes en torno a la lengua escrita y que los usos sociales de la lectura y la escritura son múltiples y variados (Kalman, 2004). ¿Qué especificidades adquieren las prácticas de lectura y escritura que se demanda a los estudiantes en su ingreso a la universidad? Se requiere de ellos que interpreten textos portadores de saberes científicos y que elaboren escritos en los que se espera, entre otras estrategias, que reorganicen la información contenida en múltiples fuentes.

Las lecturas académicas que se proponen a los estudiantes universitarios adquieren ciertos rasgos que les confieren identidad y un carácter hegemónico. En efecto, los textos que los alumnos tienen que leer durante el cursado de una asignatura pueden ser materiales especialmente elaborados por los profesores (por ejemplo: manuales de cátedra) o bien textos propios de la comunidad científica en un campo disciplinar en particular. Independientemente de estas diferencias, se trata de textos con una alta densidad conceptual que contienen información disciplinar especializada. Se espera que los estudiantes además de apropiarse significativamente de esos contenidos se ubiquen a sí mismos como lectores y escritores, y ubiquen los textos en un espacio social de circulación, que orienten sus actividades según propósitos acordes a las tareas demandadas, que valoren el conocimiento adquirido y sus posibilidades de aplicación, que confronten, complementen, y amplíen la información que toman de un texto a partir de la consulta a otras fuentes bibliográficas (Di Stéfano, 2009).

Además, y con frecuencia, la apropiación significativa que supone la lectura tiene que reflejarse en las tareas de escritura que requieren de la elaboración de textos con propósitos específicos que, en términos epistémicos, deberían posibilitar la profundización en la reflexión sobre los temas que se leen y escriben, y promover en consecuencia la reorganización de la información. Así, la lectura y la escritura se constituyen en medios privilegiados para aprender y se inscriben en un discurso que es propio de dominios disciplinares y profesionales específicos, al que los estudiantes pretenden ingresar; y requiere, por tanto, la interpretación y elaboración de géneros académicos inscriptos en situaciones de estudio y de producción y transmisión del conocimiento científico (Klein, 2007; Cubo de Severino, 2005; Solé et al., 2005; Novo y Rosales, 2005; Vélez, 2004; Narvaja de Arnoux, et al., 2003; Distéfano,2009;Alvarado, 2003; Caballer Sanabre, 2000; Castelló, 1999; Silvestri, 1998; Scardamalia y Bereiter, 1992)

### ***b) El aprendizaje y la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura académicas***

La caracterización precedente nos permite afirmar que los estudiantes al ingresar a la universidad se enfrentan con prácticas de lectura y escritura que resultan novedosas respecto de su trayectoria educativa anterior (Carlino, 2005, 2011). En tanto se trata de prácticas propias de la academia, los alumnos deben apropiarse de ellas y es necesario acompañarlos intencional y sistemáticamente para que desarrollen procesos reflexivos de interpretación y producción de textos académicos. Tendrán que aprender también los propósitos que guían la lectura y la escritura, la posición que ocupan como estudiantes lectores y escritores frente a otros lectores y escritores y las ideas y significados que subyacen a esa participación. Para que este aprendizaje sea posible es necesario fortalecer las estrategias que permitan a los alumnos el acceso efectivo a los usos de la lengua escrita en la universidad. La disponibilidad de materiales impresos y la infraestructura que posibilita su distribución no es suficiente en sí misma para permitir la participación en eventos que requieren el empleo de la lengua escrita (Kalman, 2004). En el caso que nos ocupa, si lo que nos interesa es promover la pertenencia y participación de los estudiantes en la comunidad académica, no basta solo con distribuir materiales de lectura y demandar tareas de interpretación y producción escrita, sino que es imprescindible enseñar a leer y a escribir según se espera que se lea y escriba en la universidad.

La problemática en torno a la adquisición de los saberes vinculados con las prácticas de lectura y escritura académica ha ido cobrando relevancia en las discusiones sobre la temática. Más aún, en los últimos diez años se ha notado un avance creciente en el desarrollo y en la comunicación de dispositivos de intervención instruccionales, frente a los trabajos de índole diagnóstica que se proponían una década atrás (Vázquez, 2010).

En esta línea hemos venido trabajando desde el año 2004 a partir de Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado en el Departamento de

Ciencias de la Educación de Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En todos los casos se trató de proyectos estructurados en torno a una serie de actividades que pretendían acompañar a los estudiantes en el aprendizaje de contenidos disciplinares y de formas discursivas propias del ámbito académico. En algunas experiencias incluso la propuesta se enmarcó especialmente en un trabajo colaborativo intercátedras, aunque en una carrera diferente a las que se consideran en el proyecto que se presenta en esta ocasión (3).

### **c) La comunidad académica como comunidad abierta a otras prácticas discursivas**

Concebir los espacios de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario como la conformación de comunidades y promover el ingreso y la participación de los estudiantes en ellas, no implica entenderlas como configuraciones cerradas en sí mismas. Por el contrario, siguiendo a Bauman (en Gamper, 2004), es inconcebible, antela liquidez y fluidez con la que se caracteriza a nuestro tiempo histórico, pensar en la actualidad en comunidades impermeables a éstas características. Este sesgo es particularmente potente a la hora de pensar la formación universitaria, al menos en dos sentidos de los varios posibles. En primer lugar, es necesario reconocer y valorar las prácticas discursivas que nuestros estudiantes desarrollan en los otros ámbitos en los que participan; particularmente relevantes son las prácticas apoyadas en las nuevas tecnologías que en su mayoría asumen lógicas diferentes a las tradicionalmente requeridas en la academia. En segundo lugar, es imprescindible, ya desde los primeros años de formación, establecer vínculos estrechos con las prácticas discursivas de las comunidades profesionales a las que aspiran incorporarse los estudiantes. Es necesario brindar oportunidades de aprendizaje para que ellos sean partícipes de las prácticas de lectura y escritura propias de las comunidades profesionales y, a la par de ello, ofrecerles elementos para que se inicien en la construcción de una identidad en el marco de la comunidad de la que van a formar parte y reconozcan los sesgos históricamente construidos en el seno de esas comunidades que merezcan ser transformados (Brito y Gaspar, 2011); imaginando primero otras realidades posibles para luego, comenzar a delinearlas en el quehacer profesional (Fischman, 2005).

Si bien el proyecto que dio origen a este trabajo se realizó con la participación de cuatro asignaturas, en esta comunicación haremos referencia a dos de ellas: Psicopedagogía I y Estrategias para el trabajo intelectual. La primera es un espacio curricular en el que se prioriza la reflexión y el análisis de la Psicopedagogía como ámbito de teorización y práctica profesional. Esta asignatura, al vincular sus contenidos con aspectos inherentes a la práctica profesional, promueve enlaces entre lo que sucede *afuera* y lo que ocurre *adentro* de las aulas. En tanto la otra asignatura involucrada: Estrategias para el Trabajo Intelectual, participó promoviendo el reconocimiento de la diversidad de procedimientos, estilos y enfoques que implican diferentes modos de aprender en el primer año universitario.

El proyecto que nos ocupa en esta ocasión aportaría a la profundización y sistematización de las ayudas ofrecidas a los estudiantes para leer y escribir a propósito de las situaciones a analizar en este marco. Pero además, los equipos docentes participantes de este proyecto también desarrollamos otras propuestas orientadas a posibilitar una formación con mayores niveles de articulación e integración en torno al análisis de textos que explicitan diferentes situaciones (casos profesionales) de intervención profesional (4).

### **d) El aprendizaje y la enseñanza en comunidad**

Más allá de las especificidades propias de la comunidad académica en términos discursivos, pensar la formación universitaria anclada en la conformación de comunidades de aprendizaje nos implica en nuevos desafíos, posibilidades y compromisos. Según Bauman (en Gamper, 2004), para los seres humanos no basta con la presencia física de otros humanos, sino que es necesaria la compañía y la posibilidad de solidaridad que esta compañía genera. La conformación de comunidades en el marco de incertidumbre e inseguridad, tensionando libertad y amparo, es lo que da cuenta de la necesidad humana de religar lo que se ha desgajado (Bauman, 2005). Las prácticas educativas debieran poner en primer plano el amparo y la calidez, allí donde la cultura de la competencia y la individualidad nos despojan de la presencia de otro y de otros. Desde esta perspectiva los espacios educativos deberían convertirse en espacios en los que se valore la comprensión y la inclusión; de modo tal que

todos los alumnos, no solamente los mejores posicionados, tengan la posibilidad de acceso al conocimiento (Hargreaves en Romero, 2007) y puedan experimentarse miembros activos de esa comunidad. Entendemos que en el marco de la pedagogía universitaria los lineamientos de la enseñanza colaborativa aportan elementos teóricos y prácticos que posibilitan la conformación de verdaderas comunidades educativas.

### III. OBJETIVOS

Los *propósitos generales* que orientaron el desarrollo de esta propuesta de enseñanza y de aprendizaje fueron: a) generar formatos de enseñanza compartidos atendiendo tanto a los contenidos conceptuales de las asignaturas como a las estrategias y conocimientos necesarios para abordar las tareas de lectura y de escritura propuestas en el aula; b) diseñar tareas áulicas de manera colaborativa entre asignatura de primer año, sustentadas en actividades de lectura y de escritura en tanto procesos de aprendizaje de relevancia en el ámbito universitario y; c) posibilitar un contexto de trabajo colaborativo entre docentes de distintas asignaturas en las que se compartan el diseño de situaciones de lectura y de escritura, los espacios de trabajo áulico y los textos que demandan leer y escribir a los estudiantes.

Estos propósitos generales se operacionalizaron a partir de *objetivos específicos* tendientes a: favorecer el desarrollo de estudiantes lectores reflexivos a partir de la lectura de los textos que se ofrecen en el aula; propiciar el aprendizaje de estrategias de lectura y escritura acordes a las situaciones comunicativas implicadas en las tareas que demanden producción escrita; promover el aprendizaje de las características de los géneros textuales a partir de los cuales se construye y se socializa el conocimiento científico en disciplinas específicas; y acercar a los estudiantes a géneros textuales a partir de los cuales se construye y se pone en circulación el conocimiento propio del campo profesional del que formarán parte cuando egresen.

### IV. LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

Desarrollamos esta propuesta de enseñanza entre diferentes asignaturas correspondientes al primer año. Como hemos mencionado precedentemente presentamos en esta oportunidad el trabajo de dos de ellas: Psicopedagogía I perteneciente a la Licenciatura en Psicopedagogía y Estrategias para el trabajo Intelectual perteneciente a la Licenciatura en Psicopedagogía y al Profesorado y Licenciatura en Educación Especial (5). La propuesta se desarrolló con intenciones de promover aprendizajes conceptuales al mismo tiempo que favorecer procesos reflexivos de lectura y escritura. Así, procuramos generar situaciones en las que los estudiantes se implicaran en prácticas en las que leer y escribir con propósitos epistémicos, y en las que también pudieran pensarse como lectores y escritores en la universidad.

Si bien estas intencionalidades pedagógicas ya vienen siendo atendidas desde la organización curricular del primer año de las carreras antes mencionadas o a través de experiencias de innovación específicas, en esta ocasión esos propósitos intentaron ser alcanzados en el marco de un trabajo colaborativo que implicara a más de una materia en particular.

Estrategias para el Trabajo Intelectual es una materia común a ambas carreras y se define como un espacio que

“(…) tiene como núcleo central de estudio el *Aprender para aprender*, explicitando, proponiendo e implementando estrategias apropiadas para el aprendizaje significativo y con sentido del conocimiento académico; aprendiendo a su vez, a valorar el conocimiento como proceso que se construye y como producto que se comparte socialmente. (...) La reflexión sistemática sobre el conocimiento y sobre el aprendizaje constituye uno de los ejes de esta propuesta curricular.

Entendemos al trabajo intelectual en una concepción amplia, que abarca tanto la producción del conocimiento como la apropiación, comunicación y uso del mismo; y nos empeñamos en la búsqueda de alternativas para que cada estudiante disponga de elementos que le

permitan reconstruir y mejorar sus maneras de aprender. Esto supone el reconocimiento de la diversidad de procedimientos, estilos y enfoques que implican diferentes modos de aprender. Sobre esta base, nuestra propuesta se orienta a que los estudiantes asuman un papel verdaderamente protagónico en su formación. Son ellos quienes deben disponer de los saberes que contribuyen a una mayor conciencia de sus aprendizajes, a tomar decisiones adecuadas en situaciones nuevas y a aventurarse a la originalidad. (...) Los objetivos específicos planteados para el curso son: 1. Tomar conciencia de los propios aprendizajes y actuar sobre ellos, atribuyendo sentido a la tarea de aprender. 2. Reconocer y revisar las motivaciones que orientan los aprendizajes en la universidad. 3. Planear, implementar y regular estrategias para aprender a partir de la lectura y la escritura de textos académicos". (6)

Es decir, se trata de una materia en la que los procesos de aprendizaje mediados por la lectura y por la escritura se tornan objeto de enseñanza y aun cuando el leer y escribir versan sobre contenidos acordes a las disciplinas en las que se están formando los estudiantes, las actividades quedan circunscriptas a esa materia en particular.

En tanto, en Psicopedagogía I se pretende introducir a los alumnos "desde el comienzo mismo de la carrera, a problemáticas inherentes al perfil del profesional, al campo de actuación psicopedagógico, a distintos modos de pensar y de hacer Psicopedagogía. Desde siempre se buscó (...) propiciar ingreso "temprano" del alumno de psicopedagogía al ámbito disciplinar y profesional (Entrevista a Ivone Jakob y Mónica Valle, 2010: 8). El tratamiento de estos contenidos está acompañado por intervenciones pedagógicas también orientadas a promover el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura académica:

"(...) la propuesta pedagógica de Psicopedagogía I manifiesta, además, nuestra preocupación por ofrecer las ayudas necesarias a los jóvenes (y a veces no tan jóvenes pero entusiastas) debutantes en sus laboriosos esfuerzos por acercarse al conocimiento y a la cultura dentro de la cual ese conocimiento se les ofrece. Se trata, en definitiva, de propiciar acciones tendientes a promover aprendizajes disciplinares satisfactorios a través del acompañamiento en prácticas de lectura y escritura propias de la cultura académica". (7)

Es decir, tanto desde Estrategias para el Trabajo Intelectual como desde otras materias participantes en esta experiencia, tales como Psicopedagogía I, hemos desarrollado experiencias de innovación pedagógica en la línea de la alfabetización académica. Ahora bien, tal como lo explicita Vázquez (2010) al sistematizar las maneras en que las universidades vienen respondiendo al desafío de la alfabetización académica en dominios disciplinares específicos, la mayoría de nuestras experiencias anteriores se ubican en propuestas desarrolladas en el marco de una materia en particular, sostenidas por los equipos docentes que participan en el dictado de la asignatura. En otros casos han participado más de una asignatura, pero el equipo docente ha sido el mismo.

En esta ocasión asumimos el desafío de profundizar el trabajo colaborativo (Vázquez, 2010) en el dominio de la alfabetización académica. Estas prácticas cuentan ya con antecedentes de relevancia en nuestro país (Moyano y Natale, 2012; Mazzacaro y Oliva, 2012; Elissetche, 2012). En el caso de este proyecto en particular, esperábamos que esa modalidad permitiera:

a) El intercambio entre profesores y equipos que disponen de saberes diferentes. En efecto, aspirábamos a propiciar un intercambio entre quienes dominan los contenidos disciplinares de sus materias y entre quienes disponen de un mayor conocimiento acerca de los procesos implicados en saber leer y escribir para aprender. Por otra parte, el intercambio se produciría entre quienes han transitado ya un camino en relación a la alfabetización académica y entre quienes recién inician intervenciones en esta línea.

b) El diseño de secuencias de enseñanza en las que se articulen estrechamente los contenidos disciplinares, la lectura y la escritura. Tal como lo mencionáramos, en una de las asignaturas los procesos de lectura y de escritura académica ocupan un lugar de relevancia

como contenidos de enseñanza; sin embargo, son los estudiantes quienes quedan librados a sus propias posibilidades al momento de desplegar saberes y habilidades en el dominio del lenguaje escrito, cuando tienen que aprender los contenidos conceptuales desarrollados en otras materias. De modo que el proyecto representa una posibilidad de articular el trabajo a partir del intercambio de textos, contenidos conceptuales y procedimentales, actividades de aprendizaje y espacios de trabajo áulico, entre distintas asignaturas.

En un sentido específico las tareas diseñadas responden a algunas de las propuestas de enseñanza de estrategias para leer y para escribir identificadas por Castelló Badía (2000). Entre las propuestas de enseñanza de estrategias para leer, adoptamos los lineamientos para el diseño y desarrollo de actividades de guía y ayuda a lo largo del proceso de lectura. Entre las alternativas de enseñanza de estrategias para escribir, focalizamos en situaciones de discusión guiada y el ofrecimiento de pautas y guías de pensamiento en el marco de las propuestas centradas en las interacciones profesor-alumnos a lo largo del proceso de composición escrita y en situaciones de escritura colectiva, análisis del proceso seguido en relación al producto obtenido y la elaboración de criterios y pautas de revisión entre las propuestas centradas en la interacción entre alumnos a lo largo del proceso de composición.

Un importante esfuerzo por parte de los docentes se concentró en la elaboración de protocolos de lectura y de escritura. En estos protocolos se ofrecieron orientaciones no solamente centradas en la dimensión semántica de los textos, sino también en las dimensiones situacionales (situación comunicativa, ámbito en el que se produce la comunicación) y funcionales (metas comunicativas, efectos que se espera producir en los destinatarios) de los mismos (Ciapuscio en Dante *et al.*, 2008). Procuramos que las actividades de enseñanza promuevan conocimientos declarativos, procedimentales, condicionales y metacognitivos implicados en las tareas de leer y escribir para aprender en la universidad (Solé, 1999; Vélez, 2004). Así, los dispositivos didácticos elaborados y las actividades desarrolladas en el aula intentaron andamiar los procesos de interpretación y producción escrita, trascendiendo, sin descuidar, los contenidos temáticos casi exclusivamente considerados en las guías habituales que se ofrecen a los estudiantes (Dante *et al.*, 2008; Stagnaro, 2009).

## V. LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE: CONSIGNAS OFRECIDAS Y RESULTADOS ALCANZADOS

A los fines de avanzar en precisiones respecto de las orientaciones y actividades que propusimos, focalizamos en el trabajo desarrollado de manera colaborativa entre los equipos de Estrategias para el Trabajo Intelectual y Psicopedagogía I. En ese marco, ofrecimos a los estudiantes las actividades expuestas en la Tabla 1 que, obviamente, no agotan la propuesta pedagógica de ambas asignaturas sino que son las tareas en torno a las cuales hemos profundizado el trabajo colaborativo.

Tabla 1. Actividades ofrecidas a los estudiantes.

Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía
Asignaturas: Psicopedagogía I – Estrategias para el trabajo Intelectual
Período académico: primer cuatrimestre
a) Situaciones de lectura. Textos disciplinares correspondientes a la primera unidad del programa de Psicopedagogía I.
b) Situaciones de lectura. Textos: procesos de intervención profesional que se tornan objeto de análisis en la primera y tercera unidad del programa de Psicopedagogía I. Se ofrecieron dos procesos de intervención profesional, cada uno fue asignado a comisiones de trabajo práctico diferentes. De modo que los alumnos, según la comisión a la que pertenecían, leyeron y analizaron uno de esos procesos. Hacia la finalización del dictado de la asignatura se generaron situaciones de intercambio sobre el trabajo realizado por cada comisión.
c) Situaciones de escritura. Género: informe. Contenido: Análisis de un proceso de intervención profesional. A lo largo del dictado de Psicopedagogía I se solicitó a los estudiantes la elaboración de dos informes escritos (los mismos constituyeron la primera y segunda evaluación parcial de la materia). Los procesos de intervención profesional que fueron objeto de análisis y los textos disciplinares considerados fueron, entre otros, los que se abordaron en a) y b). Si bien el proceso de intervención profesional considerado es el mismo

en ambos informes, según la comisión a la que pertenezcan los alumnos, en el primero de ellos el análisis se realiza atendiendo a contenidos de la primera unidad en tanto que en el segundo ese análisis se apoya en contenidos de la unidad número 3. En el marco de la elaboración del segundo informe se propuso una actividad de revisión de las versiones iniciales elaboradas por los estudiantes, actividad que estuvo coordinada por docentes de Psicopedagogía I y docentes de Estrategias para el Trabajo Intelectual en un mismo espacio áulico.

El trabajo colaborativo entre docentes de las distintas asignaturas asumió un carácter diferente en cada actividad. Por un lado hubo un trabajo compartido, de carácter extra áulico, en la elaboración de todos los protocolos que orientaron las situaciones de lectura y escritura y, por otro, desarrollo áulico compartido de algunas de esas actividades; docentes de Psicopedagogía I en las clases de Estrategias para el Trabajo Intelectual cuando se leyeron los procesos de intervención profesional y en la clase destinada a la revisión de las versiones iniciales del segundo informe. Esta variabilidad en las formas asumidas para el desarrollo de tareas colaborativas, que incluso pueden ser valoradas como acotadas, obedece al intento por conciliar los propósitos del proyecto y las condiciones objetivas de tiempos y espacios disponibles para el dictado de las materias y las innumerables y variadas tareas en las que participan los docentes en el ámbito universitario.

### **Las situaciones de lectura**

Las situaciones de lectura se desarrollaron en base a protocolos especialmente diseñados tanto para textos que formaban parte de la bibliografía de Psicopedagogía I como para los procesos de intervención profesional que se ofrecieron como material de estudio y análisis. En relación a los primeros se consideraron particularmente: a) la contextualización y propósitos de la tarea, b) la contextualización del material de lectura, c) orientaciones para la lectura según procesos específicos. En lo que sigue, con la intención de ejemplificar la consideración de algunas de las dimensiones antes mencionadas, presentamos fragmentos del protocolo en el que ofrecíamos orientaciones a los estudiantes para el momento previo a la lectura de un artículo de la especialidad que integra la bibliografía de Psicopedagogía I (8).

*Para la actividad de lectura, seleccionamos el texto que María Celia Matteoda escribiera en 1998 bajo el título "Consideraciones acerca de la práctica, la formación y la investigación" y que fuera publicado en la Revista Contextos de Educación (vol.1: 112-121).*

*Antes de sumergirnos en las ideas que nos propone el texto y para favorecer su comprensión, es relevante que pensemos en algunas cuestiones previas vinculadas a los propósitos de lectura, a los conocimientos disponibles, al contexto de producción del texto y a la explicitación de interrogantes y expectativas frente a su contenido.*

*1) Reflexionemos primero acerca de los propósitos de la lectura: ¿por qué y para qué vas a leer?, ¿qué es lo que espera la profesora?, ¿qué te interesa a vos?, ¿cuál será la importancia de este tema para tu formación?*

*2) Pensemos ahora sobre el contenido del texto: ¿qué vas a leer?, ¿cuál es el tema?, ¿qué conocés del tema que trataremos? Para responder a estos interrogantes podrías utilizar como pistas los elementos que a primera vista ofrece el texto tales como el autor, el título, los subtítulos, los gráficos, los términos destacados al interior del texto y la lectura de organizadores previos si los hubiere.*

*3) Intentemos contextualizar el material que vamos a leer: ¿qué sabés de la autora?, ¿en qué campo de conocimiento se la ubica?, ¿qué propósitos la llevaron a escribir el texto? Para responder a estos interrogantes te sugerimos actividades tales como la lectura de la introducción, la información de la solapa, la tapa, la contratapa, los datos de la autora a pie de página y los datos de edición.*

[...]

En la misma línea de los protocolos para la lectura de los textos disciplinares, los protocolos de

lectura referidos a los procesos de intervención profesional respondían en líneas generales a las siguientes dimensiones: a) la contextualización de la tarea de lectura b) la contextualización de la situación de intervención, atendiendo al género textual en el que cada una se inscribe; c) los propósitos de la tarea de lectura; d) la reflexión respecto de lo que convoca a leer, a lo que evoca y provoca la lectura de las situaciones de intervención; e) los procedimientos a desarrollar en base a orientaciones generales atendiendo a los momentos previos, durante y posteriores a la lectura; f) el debate grupal sobre los análisis realizados. En lo que sigue, con la intención de ejemplificar la consideración de algunas de las dimensiones antes mencionadas, presentamos fragmentos del protocolo en el que ofrecíamos orientaciones a los estudiantes para la lectura de uno de los procesos de intervención profesional.

Ejemplo: contextualización de la tarea.

*La Evaluación Parcial 1 en su conjunto demanda dos tareas centrales: 1) la lectura y el análisis de dos procesos de intervención psicopedagógica y 2) la escritura de un informe en el que tendrán que exponer un análisis de esos procesos de intervención. Ofrecemos a continuación el protocolo de trabajo para la primera de esas tareas. Se trata de orientaciones para la lectura y el análisis de una de las situaciones de intervención psicopedagógica [...]*

Ejemplo: contextualización de la situación de intervención y características sobre el género textual.

*El material de lectura que les ofrecemos en esta ocasión recupera, fundamentalmente, los registros escritos que una alumna cursante de la práctica profesional en educación realizara en el marco del proceso de intervención que desarrolló con una niña que asistía a primer grado.*

*En el inicio del material encontrarán un segmento narrativo que contextualiza los registros que se ofrecen. Ese segmento inicial está elaborado por una profesora de la asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica y está destinado a presentar a la aprendiz de psicopedagogía, el contexto en que realiza su práctica de grado y a anticipar, en términos muy generales, los registros elaborados por la alumna practicante al interior de instancias de intervención (entrevistas, observaciones y análisis de documentos escolares).*

[...]

*Tanto en el caso del aprendiz en psicopedagogía como en el caso de los profesionales –en soledad, en situaciones de intercambio con otros colegas, o en contextos de supervisión profesional- los registros son materiales disponibles para ser leídos, analizados e interpretados en el afán de comprender la situación por la que se demandó la intervención y delinear líneas de acción.*

Ejemplo: orientaciones para la lectura.

*Antes de leer*

*¿Qué características tiene el texto que se les presenta? ¿Reconocen esas características en otros textos que hayan leído durante el cursado de este primer año? Identifiquen la autoría del texto*

*¿Por qué creen que hemos seleccionado este material?*

*Realicen una exploración general del texto: ¿Qué los convoca a leer la situación? ¿Qué los llama a su lectura? ¿Cuáles son sus motivaciones? ¿Cuál creen que es el propósito del texto? ¿Qué esperan encontrar durante la lectura? ¿Qué se proponen aprender ustedes a partir de la lectura de la situación?*

La lectura de los procesos de intervención profesional se concretó en los espacios de clase de Estrategias para el Trabajo Intelectual con la presencia de un docente de Psicopedagogía I en cada una de las dos comisiones de trabajos prácticos de la asignatura (conformadas por un número que oscila entre los 40 y 50 estudiantes). En términos generales los alumnos lograron exponer sus motivaciones para la lectura más allá de la demanda externa, reconociendo fundamentalmente los aportes que la actividad representaba para el conocimiento de su futuro



rol profesional. El aula se convirtió en un espacio en el que circulaban interpretaciones que se tornaban públicas y podían ser sometidas, en consecuencia, a revisiones y acuerdos. En ese marco se establecieron vinculaciones entre el contenido del material de lectura y los contenidos conceptuales trabajados en Psicopedagogía I. Así mismo fue posible identificar diferentes estrategias que los alumnos fueron activando durante la lectura, evidenciando sus posibilidades de suprimir, seleccionar y generalizar información, construyendo así las ideas centrales presentes en cada situación de intervención que fue propuesta para su análisis. Por otro lado, los alumnos expresaron sentimientos, sensaciones y pensamientos que surgieron en ellos al leer el material, pensándose como futuros profesionales.

En general, mediante esta actividad los estudiantes pudieron explicitar reflexiones que mostraron la comprensión o el acercamiento a la complejidad conceptual y situacional implicada en cada caso, analizaron críticamente estos contenidos y situaciones, lograron transmitir sus ideas, exponer diferentes puntos de vista, así como arribar a acuerdos.

### **Las situaciones de escritura**

La tarea compartida entre Estrategias para el Trabajo Intelectual y Psicopedagogía I consistió en el diseño de protocolos de escritura para la elaboración de dos informes, por un lado, y en el desarrollo conjunto de una clase destinada a promover la revisión de los escritos de los estudiantes, por otro. Ambos escritos constituyeron trabajos obligatorios para los alumnos y tuvieron un carácter evaluativo; y si bien, tal como ya se expusiera en la Tabla 1, cada uno de ellos consideraba la misma situación de intervención profesional como objeto de análisis, los contenidos conceptuales involucrados referían a unidades diferentes del programa de Psicopedagogía I. Los informes podían ser escritos en parejas y los alumnos disponían, desde el momento en que se presentaba la consigna, de tres semanas para la elaboración del primer informe y de dos semanas para la elaboración del segundo. Al posibilitar la escritura conjunta de los informes, además de atender a razones de orden pragmático –dado que son aproximadamente 100 alumnos los que cursan la materia-, asumimos que es una condición que favorece los aprendizajes implicados en el proceso de escritura y en la reflexión metacognitiva, resultando beneficioso para quienes recién ingresan a la universidad (Durán, 2009; Rinaudo y Vélez, 1996; Mateos, 2001).

En los protocolos ofrecidos a los estudiantes: a) se contextualizaba la tarea, b) se especificaban sus propósitos; se definían c) las categorías conceptuales que debían ser atendidas, d) las partes y estructura que debería contener el informe (introducción, desarrollo, cierre, referencias bibliográficas), e) los aspectos formales a considerar y d) los criterios de evaluación.

Ejemplo: contextualización de la tarea y propósitos generales.

*La actividad que les proponemos realizar se apoya en la convicción de que las tareas de escritura constituyen una manera relevante de aprender en la universidad. Para que ello sea posible es necesario que el escribir se torne un proceso reflexivo, de ese modo los conocimientos iniciales que dispone el estudiante/escritor pueden movilizarse hacia un mayor nivel de comprensión y amplitud de los contenidos implicados. Además de pretender que la tarea se convierta en una experiencia que les posibilite aprender acerca de lo que escriben, nos interesa que al mismo tiempo puedan aprender a escribir en la universidad y puedan pensarse a ustedes mismos como aprendientes escritores.*

Ejemplo: propósitos específicos de la tarea y definición de las categorías conceptuales a considerar.

### *Propósitos y criterios para el análisis*

*El propósito del análisis es establecer en qué medida cada uno de los procesos responde a modelos de intervención psicopedagógica específicos: Modelo Educativo Constructivista para la situación de intervención desarrollada con Milagros y Psicopedagogía Comunitaria para el proceso realizado con madres en una organización comunitaria.*

*El análisis debiera permitir, en definitiva, responder a los siguientes interrogantes: ¿es posible ubicar la intervención psicopedagógica desarrollada con Milagros como un proceso que responde al Modelo Educativo Constructivista propuesto por Solé? ¿Es posible afirmar que el proceso realizado con madres en contextos de pobreza responde a los lineamientos de la Psicopedagogía Comunitaria que nos acerca Paula Juárez?*

*Para ello hemos definido una serie de ítems que tendrán que considerar en el análisis solicitado estableciendo vinculaciones explícitas entre el proceso de intervención y el material bibliográfico. Los ítems aludidos son los siguientes:*

*Para el análisis de la Situación 1: Milagros*

a. *Caracterización de aprendizaje, particularmente del aprendizaje escolar (definición, componentes, elementos)*

b. *Factores de riesgo del aprendizaje*

[...]

Tal como ya lo mencionáramos anteriormente, además de la co-construcción de los protocolos de escritura, se destinó una clase de Estrategias para el Trabajo Intelectual para trabajar conjuntamente con las docentes de Psicopedagogía I y los alumnos sobre los avances en la escritura del segundo informe de lectura. En esa ocasión se aclararon dudas sobre aspectos de la consigna y aspectos conceptuales que la misma involucraba. Luego se presentó a todo el grupo clase un informe de lectura elaborado por una alumna. Se solicitó al grupo clase que revise y evalúe si dicho informe atendía a las distintas partes que conforman su estructura y si la información contenida en cada parte se presentaba de modo suficiente y adecuado. Los alumnos contaban para ello con una guía de revisión que retomaba en gran medida lo que ya se había ofrecido en el protocolo de escritura. Aun cuando la tarea se propuso centralmente como una actividad colectiva, en tanto todo el grupo clase valoraba un informe previamente seleccionado, también hubo oportunidad para que los alumnos, a partir del trabajo de revisión compartido, formularan dudas puntuales en relación a sus propios escritos. Ante la imposibilidad de atender en profundidad a cada una de las versiones intentamos así, de nuevo, conciliar los propósitos formativos del proyecto con las condiciones objetivas que nos atraviesan, asumiendo al mismo tiempo la potencialidad de la revisión de pares para promover avances cualitativos en la producción escrita (Durán, 2009; Castelló Badía, 2009).

Hacer lugar en el espacio áulico al proceso de revisión de las versiones iniciales de los estudiantes resultó una tarea altamente productiva para el avance en la calidad de los escritos. La actividad puso en evidencia la necesidad de acompañar a los alumnos en sus procesos de elaboración de textos más allá de lo que explícitamente formulamos en los protocolos, por un lado, y también se hizo visible la relevancia de contar con pautas para estructurar y orientar a los alumnos en esa tarea de revisión y de reescritura, por otro.

La lectura compartida entre todos los alumnos y las docentes se centró en la primera parte del escrito: título e introducción. Se generaron reflexiones por parte de los alumnos, mediadas o guiadas por las docentes, con respecto a la escritura, atendiendo a aspectos de estructura u organización, coherencia y cohesión (vinculación entre párrafos), parafraseos y citas. A continuación, se mostró una versión del informe revisado por las profesoras con marcas, comentarios y ejemplos orientados a mejorar la escritura. En general se recuperaron y ampliaron las reflexiones previas realizadas por los alumnos. El diálogo que se generó con los estudiantes en el transcurso de esta actividad mostró la toma de conciencia por parte de los mismos de dificultades o falencias en su producción escrita, así como el modo de solucionarlas o mejorar la escritura.

Los dos informes escritos que se demandaron fueron evaluados según criterios previamente comunicados a los estudiantes (explicitados en los mismos protocolos): pertinencia de la información, precisión conceptual en el desarrollo de las ideas, nivel de organización textual e integración conceptual alcanzado, grado de adecuación en la reformulación de la información de los textos fuente y grado de articulación entre el material de análisis y el material bibliográfico logrado. Se constató un avance importante en la calidad del segundo informe solicitado respecto del primero.

El análisis de estos últimos informes reveló tres tipos de escritos que evidencian niveles cualitativos diferentes. Los textos de Nivel I, logrados por la mayoría de los estudiantes, se caracterizaban por respetar la estructura formal del escrito, tanto desde el punto de vista espacial como de las funciones que se espera de cada una de las partes. El caso se exponía de manera sintética y clara. Los conceptos teóricos resultaron ser pertinentes al caso analizado, se desarrollaban con precisión, con buenos niveles de reformulación y sin distorsión de la información provista por los textos fuente. Además, se identificaron párrafos de elaboración personal que intentaban ofrecer una reflexión psicopedagógica a propósito del caso analizado. Los textos de nivel II, alcanzados por un número importante de estudiantes sin que represente la mayoría, evidenciaban dificultades estructurales (omisión de alguna de las partes del informe o bien problemas relacionados con las funciones de cada una de ellas). En algunos casos se ofrecía un extenso relato del caso que abundaba en detalles en detrimento del análisis conceptual. En términos generales la información resultaba pertinente, si bien se apreciaban intentos por articular los aportes bibliográficos con los referidos al caso de análisis se advirtió un despliegue conceptual más acotado que en el caso de los textos de nivel I y con problemas relativos a la coherencia y cohesión. Finalmente, los textos de Nivel III, que fueron los menos frecuentes, mostraron problemas estructurales de relevancia, el tratamiento conceptual era muy limitado y confuso y se advertía una notoria ruptura entre la información proveniente de los casos de análisis y los conceptos aportados por los textos fuente.

### VI. CIERRE

Alcanzar el dominio de los saberes inherentes a la lectura y a la escritura académica requiere de aprendizajes que trascienden los logrados en la alfabetización comprometida en los primeros niveles del sistema educativo. Se requiere, afirman Novo *et al.* (2005), de un proceso formativo que promueva la adquisición reflexiva de las reglas prácticas y la conformación de un sujeto que moldea su identidad personal. Sin embargo ese proceso generalmente carece de intencionalidad aun cuando el saber escribir (y leer, agregamos nosotras) condicionan los posicionamientos sociales y laborales como así también el acceso y la permanencia en la educación superior.

Al pensar en el tipo de competencias de escritura que necesitan nuestros alumnos para desempeñarse como estudiantes de educación superior, debemos considerar los procedimientos de exclusión, de control y de delimitación de discursos propios de este ámbito. Son las reglas de juego que rigen la circulación discursiva en este terreno, y las que determinan la aceptabilidad de los textos que aquí se producen (Novo *et al.*, 2005).

Entendemos que la experiencia significó un trabajo sostenido, centralmente enfocado en las prácticas de enseñanza que se despliegan al interior del aula, para el logro de mejores condiciones en vistas a la inclusión educativa. Los aportes de la experiencia para la formación de los estudiantes expuestos en apartados precedentes, así lo reflejan.

Además, la experiencia tuvo un impacto positivo en la toma de consciencia en el aprendizaje de los profesores participantes. En efecto, en el marco del proyecto fue posible recoger preocupaciones y acciones compartidas para la elaboración de propuestas de enseñanza que profundicen la comunicación entre docentes y la construcción de una perspectiva interdisciplinaria en el dominio de la alfabetización académica. Ha sido posible concentrar los esfuerzos en torno a un propósito común que es el de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes universitarios, asumiendo la necesidad de prestar atención aún más detenida y sistemática a los conocimientos procedimentales y conceptuales que se ponen en juego para la integración y elaboración del conocimiento en el contexto universitario.

En este marco, la experiencia representó para algunos de los participantes una línea de continuidad, profundización y enriquecimiento de diferentes proyectos (de investigación y de innovación pedagógica) que vienen desarrollando desde hace varios años. Para otros significó la posibilidad de sostener intervenciones más recientemente generadas al interior de los grupos de trabajo.

Más allá de la diversidad de trayectorias se asume que la alfabetización académica requiere de enseñanzas específicas y de carácter continuo en las que se provoquen experiencias diversas

en contextos curriculares variados. Avanzar en este sentido supone metas y acciones compartidas en el marco de la diversidad aludida. Particularmente prometedoras resultan las propuestas que promueven una retroalimentación permanente entre la investigación y la docencia, por un lado, y el intercambio de saberes teóricos, prácticos y experienciales construidos por diferentes equipos interesados en la enseñanza de prácticas de lectura y escritura, por otro.

### NOTAS

(1) Este trabajo forma parte del Proyecto para Fortalecer la Democratización del Conocimiento (PRODEC): "Abriendo puertas hacia el aprendizaje compartiendo espacios de enseñanza. El primer año de estudios universitarios y la alfabetización académica". Convocatoria 2012. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Responsables académicos: Bono- Cortes. Asignaturas participantes: Estrategias para el Trabajo Intelectual, Psicopedagogía I, Introducción a la Educación Especial y Pedagogía (Licenciatura en Psicopedagogía y Profesorado y Licenciatura en Educación Especial).

(2) En este sentido nuestra propuesta se enmarca y asume los lineamientos político académico del Programa de Ingreso y Permanencia de Estudiantes y del Proyecto Encuentros para la Integración Universitaria vigentes en la Facultad de Ciencias Humanas Res. CD 74872011. Este marco institucional traduce una clara intencionalidad democratizadora en el acceso a la universidad y la permanencia de los estudiantes en ella. Esta línea promueve, entre otros aspectos, la necesidad de atender a la alfabetización académica, integrando la enseñanza de contenidos disciplinares específicos y la lectura y escritura universitaria, en los espacios destinados a las actividades de ingreso y en las materias de primer año de las distintas carreras.

(3) de la Barrera, Sonia y Adriana Bono. 2005. Escribir para aprender mejor en la universidad. *Revista Acción Pedagógica. Revista de Ciencia y Tecnología*. Vol 13, nº1. pp. 32-37. Venezuela. Año 2004. ISSN 1315-401X.

- de la Barrera, Sonia. 2002. "Práctica docente y Pedagógica en la Universidad. Fundamentos de una Docencia Compartida". Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba. Argentina. I.S.B.N 987-1003-08-9. 131 páginas.

-Bono, Adriana y Sonia de la Barrera. 1998. Los estudiantes universitarios como productores de textos. *Revista Lectura y Vida*. Asociación Internacional de Lectura. IRA. Año XIX, nº 4, diciembre 1998. pp. 13-20. ISSN 0325-8637

- de la Barrera, Sonia y Adriana Bono. 1997. Culturas profesionales de la enseñanza en la universidad: fundamentos de la Docencia Compartida. En "*Problemática del primer año de estudios universitarios*". Páginas 42-44. Consejo Académico. Secretaría Académica. UNRC. Argentina. Páginas 42 a 44.

(4) PIIMEG. *Entre palabras y prácticas, acuerdos y desacuerdos: La experiencia de enseñar y aprender con otros. El estudio de situaciones de intervención profesional como eje estructurante de una propuesta de enseñanza colaborativa entre cátedras de primer año*. Responsables Académico administrativo: Ivone Jakob y Marhil Cortese. Aprobado y subsidiado por la Secretaría Académica, Secretaría de Planeamiento y la SECyT de la UNRC. PIIMEG 2011-2012. Res. Rectoral 171/11.

(5) Las asignaturas implicadas en su totalidad fueron: Estrategias para el trabajo Intelectual, Pedagogía, Psicopedagogía I e Introducción a la Educación Especial. Participan de este Proyecto todos los docentes integrantes de las cátedras mencionadas.

(6) Extraído del Programa de Estudio 2011 de la asignatura Estrategias para el Trabajo Intelectual. Licenciatura en Psicopedagogía y Profesorado y Licenciatura en Educación Especial. Departamento de Ciencias de la Educación. FCH. UNRC.

(7) Extraído del Programa de Estudio 2012 de la asignatura Psicopedagogía I. Licenciatura en Psicopedagogía. Departamento de Ciencias de la Educación. FCH. UNRC.

(8) El protocolo fue elaborado en base a los aportes de Vélez, Gisela 2004 *Estudiar en la universidad. Aprender a partir de la lectura de los textos académicos*. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas.

### REFERENCIAS

Alvarado, M. (2003) La resolución de problemas en Propuesta Educativa Nº 26 Año 12. Buenos Aires. FLACSO – Novedades Educativas.

Bárcena, F. (2009) Aprendices del tiempo. La educación entre generaciones, Revista Todavía. Buenos Aires. Fundación OSDE, mayo de 2009

Bauman, Z. (2005) Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa. Barcelona.

Brito, A. y M. del P. Gaspar 2011 Leer y escribir la enseñanza. En Brito, A. (dir.) Lectura, escritura y educación. FLACSO. Homo Sapiens. Rosario. Primera edición 2010. Primera reimpresión 2011.

- Caballer Sanabre, M. (2000) Aprender a leer ciencias. Conferencia brindada en el marco del "Segundo Encuentro de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores (áreas Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales)". Programa de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Tanti, Córdoba. Noviembre de 2000.
- Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Académica. Buenos Aires.
- Carlino, P. (2011) Leer y escribir en las Ciencias Sociales en universidades argentinas. Contextos de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. FCH. UNRC. Disponible en: [www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos)
- Castelló Badia, M. (2000) Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura. En Monereo Font, Carles Estrategias de aprendizaje. Visor. España.
- Castelló Badía, M. (2000) Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. En Monereo Font, C. Estrategias de aprendizaje. Visor. España.
- Castelló, M. (1999) El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En Pozo, J. y Monereo, C (coords.) El aprendizaje estratégico. Aula XXI Santillana. Madrid.
- Castelló, M. (2009) Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En: J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría: Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias. Madrid. Morata; pp. 120-133.
- Cubo de Severino, L. (coord.) (2005) Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico científico. Comunicarte. Córdoba.
- Dante, A.; J. Peralta, El Dell Ellicine y S. Nothstein (2008) La funcionalidad de las guías de lectura y de las consignas de producción escrita: una experiencia en el primer cuatrimestre de los estudios universitarios. En Gisela Vélez, Adriana Bono, Marhild Cortese, Graciela Domínguez, Ivone Jakob y Liliana Ponti (Coords) 2008 Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias sociales y Artes en las Universidades Públicas (CD). Departamento de Ciencias de la Educación – FCH –UNRC. Río Cuarto.
- Distéfano, M. (2009) Conferencia dictada en las Jornadas sobre Saberes en Acción en el Ingreso a Primer Año. Secretaría Académica. Universidad nacional de Río Cuarto.
- Durán, D. (2009) Aprender a cooperar: Del grupo al equipo. En: J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría: Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias. Madrid. Morata; pp. 182-196.
- Elissetche, G. (2012) La cátedra compartida como espacio de problematización de las practicas de lectua y escritura en la universidad. Nuestra experiencia en la UNla. En Vázquez, A.; M. del C. Novo, I. Jakob y L. Pelizza Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. UniRíoEditoria. UNRC. Disponible en [www.unrc.edu.ar/unrc/comuniación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/comuniación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf).
- Entrevista a Ivone Jakob y Mónica Valle (2010) Enseñar en primer año, abrir puertas... tender puentes. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 5 N° 5. Área de Vinculación. Secretaría Académica. UNRC.
- Fischman, G. (2005) Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género. Revista Electrónica de Investigación Educativa 7 (2). Disponible en [Http://redie.uabe.mx/vol7no2/contenido-fischman.html](http://redie.uabe.mx/vol7no2/contenido-fischman.html)
- Gamper, D. (2004) Entrevista a Zygmunt Bauman. En DDOOSS Asociación de Amigos del Arte y la Cultura de Valladolid. Disponible en WEB en [http://www.ddooss.org/articulos/entrevistas/Bauman\\_Zygmunt.htm](http://www.ddooss.org/articulos/entrevistas/Bauman_Zygmunt.htm) (Consulta: agosto 2007)
- Hargreaves, A. (1995) Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata. Madrid.

- Kalman, J. (2004) El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação* 26: 5 – 28
- Klein, I (2007) Escribir desde la lectura. En Klein, I (coord.) *El taller del escritor universitario*. Prometeo Libros. Buenos Aires.
- Maingueneau, D. (1980) *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette.
- Mateos, M. (2001) *Metacognición y Educación*. Buenos Aires, Aique.
- Mazzacaro, J. C. y Oliva, A. (2012) Programa de competencias comunicativas-Lectura, escritura y análisis de fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina. En Vázquez, A., Novo, M., Jakob, I y Pelizza, L. *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 175-185). UniRío Editora, Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: [www.unrc.edu.ar/unrc/comunicación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf)
- Moyano, E. y Natale, L. (2012) Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy: the case of the Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina. In Thaiss, C.; Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha; A. *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 23-34). Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/>
- Narvaja de Arnoux, E; Distéfano, M; Pereyra, C (2003) *La escritura y la lectura en la universidad*. Eudeba. Buenos Aires.
- Novo, M.C 2005 *Conceptos y texturas*. En Novo, M.C y P. Rosales *La lectura y la escritura en la enseñanza de las ciencias sociales*. Secretaría Académica. UNRC.
- Rinaudo, M.C. y G. Vélez. (1996) *Aprendizaje Cooperativo y comprensión de la lectura: una experiencia con estudiantes universitarios*. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. XVII (1): 25-38. IRA. Buenos Aires.
- Romero, C. (2007) El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta Educativa Año 16 N° 27*: 63 – 69 Flacso
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En Torlchinsky, L. y A. Teberosky (Comp.) *Más allá de la alfabetización Infancia y Aprendizaje*. Número extraordinario.
- Silvestri, A (1998) *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Cántaro. Buenos Aires.
- Solé, I. (1999) *Estrategias de Lectura*. Barcelona. GRAÓ.
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N, Cuevas, I. y Gràcia, M. (2005) *Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria*. En *Revista Infancia y Aprendizaje* 28 (3): 329 - 347.
- Stagnaro, D. (2009) *Experiencia de desarrollo de la escritura en una materia del séptimo semestre de Ingeniería Industrial en un programa institucional*. En *Actas de la Jornada I de intercambio de experiencias universitarias en el desarrollo de competencias comunicativas*. Universidad Tecnológica nacional. Facultad Regional General Pacheco. Octubre, 2009.
- Vázquez, A. (2010) *La Cátedra UNESCO de la lectura y la escritura y el compromiso con la alfabetización académica en la universidad*. En Vélez, G.; A. Bono, M. Cortese, G. Domínguez, I. Jakob y L. Ponti *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Vélez, G. (2004) *Estudiar en la universidad. Aprender a partir de la lectura de los textos académicos*. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas. Río Cuarto.