

La alfabetización académica en el marco de las propuestas didácticas de la licenciatura de Pedagogía Social: qué dicen y hacen los profesores y estudiantes¹

Academic literacy in the Social Pedagogy degree programme: didactic proposals in the context of what students and teachers say and do

Carolina M. Cernusco Carreras²

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa en relación a los procesos de alfabetización académica en la Licenciatura de Pedagogía Social de la Universidad Provincial de Córdoba. El objetivo fue conocer y caracterizar las prácticas de lectura y escritura que promueven los profesores en las cátedras e indagar los materiales de lectura, producciones escritas que los estudiantes deben elaborar, como así también las instancias de seguimiento que son parte del proceso. En el estudio, participaron profesores y estudiantes y se utilizaron cuestionarios autoadministrados y

¹ Este estudio corresponde a la Tesis de Maestría en Investigación Educativa. Universidad Católica de Córdoba: La alfabetización académica en el marco de las propuestas didácticas de la Licenciatura de Pedagogía Social -Universidad Provincial de Córdoba- qué dicen y hacen los profesores y los estudiantes (2019).

² Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Psicopedagogía y profesora universitaria. Profesora titular del Taller de lectura y escritura académica, Didáctica e Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía Contemporánea, en la Licenciatura de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba. Miembro del Programa "Lectura, escritura y oralidad, mientras se enseña y se aprende" Universidad Provincial de Córdoba. Miembro del equipo de investigación Jóvenes y discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba-FFyH- SeCyT (2020). Ciudad de Córdoba. Córdoba. Argentina. Correo electrónico: carocernusco@gmail.com.

Diálogos Pedagógicos - ISSN en línea: 2524-9274.

Año XIX, Nº 38, octubre 2021-marzo 2022. Pág. 1-19. DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19\(38\)01/](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19(38)01/)

Recibido: 23-07-2020 / Aprobado: 26-02-2021.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

entrevistas en profundidad. Según los resultados, se concluye que la lectura y la escritura son prácticas presentes en la carrera, pero no constituyen contenidos a ser enseñados. A través de estas, los estudiantes acceden con dificultades a los contenidos de las cátedras, pero no cuentan con acompañamientos de sus profesores. Los procesos de alfabetización académica quedan delegados a otras cátedras como es el caso del Taller de Lectura y Escritura Académica, lo que genera desencuentros entre los profesores especialistas de las disciplinas y los profesores expertos en alfabetización.

Palabras clave: universidad, lectura, escritura, profesor, estudiante.

Abstract

The article shows the results of a qualitative research study on the academic literacy processes in the Social Pedagogy degree programme from the Provincial University of Córdoba. The aim was to explore and characterize the reading and writing practices promoted by the teachers in the different classes, through the analysis of the reading materials and written productions that students have to approach, as well as the follow-up instances that are part of the processes. Teachers and students participated in the study using self-administered questionnaires and in-depth interviews. According to the results, it can be concluded that the reading and writing practices are present in the career, but they are not contents to be taught. Through the existing practices, the students do have access –with certain difficulties– to the contents of the subject syllabi, but they do not have the guiding follow-up of their teachers. The academic literacy processes are delegated to other classes and teachers; for example, the Academic Reading and Writing Workshop (Taller de Lectura y Escritura), but this leads to disagreements between subject teachers and experts in reading and writing.

Keywords: university, reading, writing, professor, student.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial se viene asistiendo -desde principios del siglo XXI- a una masificación en el acceso a los estudios superiores. Si bien este fenómeno no deja de ser alentador, por la posibilidad de ingreso de ciertos sectores sociales hasta el momento relegados, “[se observan] bajos flujos de graduación como así también el stock de graduados, registrándose un promedio del 31%, de deserción a escala mundial que se concreta, mayormente en el primer año de la carrera” (Marchese y Peralta, 2012, p. 102).

Existen factores de diversa índole que repercuten como posibles causas, tales como factores socioeconómicos, personales, pero también, y en ello coinciden diversos autores (Carlino, 2005; Marchese y Peralta, 2012), los de orden institucional. Esto responde al desfase existente entre los estudios secundarios y la universidad, lo cual se evidencia por la falta de dominio que los estudiantes manifiestan con respecto a las estrategias de aprendizaje necesarias para enfrentar las nuevas demandas requeridas por la universidad.

Cuando los estudiantes inician una carrera universitaria, deben aprender a comunicarse en este nuevo contexto, tienen que aprender los modos discursivos de los diferentes campos disciplinarios que comienzan a transitar. Esto implica el desafío de enfrentarse a la lectura y a la escritura de textos académicos-científicos, lo cual los obliga a desarrollar habilidades que -hasta el momento- no habían puesto en práctica.

Esto responde a las diferencias entre lo que leen y escriben en la universidad y la escuela secundaria, tanto en las características que presentan los saberes como en el tipo de relaciones que se espera que los estudiantes constituyan con esos saberes. De allí que la especialidad de cada área de conocimiento lleva a que la forma de pensar sea diferente de un contexto a otro. De este modo, los estudiantes deben seguir aprendiendo a leer y escribir, ya que "leer y escribir son habilidades que no se aprenden de una vez y para siempre, sino que deben desarrollarse en un contexto específico y dentro de una comunidad discursiva y científica particular" (Carlino, 2006, p. 28).

Estas nuevas formas discursivas propias de la comunidad académica plantean retos y desafíos no solo a los estudiantes, sino también a los profesores. Los estudiantes podrán formar parte de esta cultura académica en la medida en que los profesores se conviertan en "profesores inclusores". Convertirse en profesores inclusores supone -ante todo- comprender y asumir la responsabilidad y el compromiso de orientar y acompañar el proceso de alfabetización académica abriendo las puertas a la cultura de cada campo disciplinar que se intenta enseñar.

Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es una manera de ayudar a los estudiantes a aprender para desarrollar en ellos la autonomía en su propio proceso de estudio. De este modo, son los profesores -como especialistas de la disciplina- los que mejor podrán ayudar en la lectura y la escritura, no solo porque están familiarizados con las convenciones de su propia materia (aunque muchas veces sin ser conscientes de ello), sino porque conocen el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. Esta integración en la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras, como parte del quehacer académico, posibilitará el desarrollo de competencias.

La delimitación de esta problemática, la cual surge inicialmente como una inquietud fruto de mi experiencia como profesora, generó el interés por investigar las características que presentan las prácticas de lectura y de escritura en la universidad en el marco de las propuestas didácticas de los profesores, teniendo en cuenta el decir y el hacer de profesores y estudiantes. De este modo, se llevó a cabo la investigación en la Licenciatura de Pedagogía Social de la Universidad Provincial de Córdoba.

La elección de esta licenciatura obedeció, por un lado, al momento actual por el que está transitando la carrera, la cual ha sido recientemente creada (2016) y -junto a ello- ha adquirido el carácter de carrera de grado. Esto responde al hecho de que la institución a la cual pertenecía dicha carrera (Instituto Superior Dr. Domingo Cabred) pasó a formar parte de la Universidad Provincial de Córdoba y es en este nuevo contexto donde surge como inquietud la alfabetización académica y la necesidad de comenzar a ocuparse de ella. Y, por otro lado, no existía en la carrera ningún conocimiento con respecto a las prácticas de lectura y escritura que se realizaban en las diferentes cátedras.

En este sentido, la investigación cobra relevancia, ya que -a través de ella- se propuso producir información empírica que permitiera construir conocimiento acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura en la carrera de Pedagogía Social, que contribuye

de este modo al análisis de la situación actual para -a partir de allí- promover espacios que posibiliten pensar, revisar estas prácticas y así generar propuestas superadoras tendientes a mejorar la calidad de las experiencias de los estudiantes en torno a la alfabetización académica.

De este modo, el objetivo de la investigación fue conocer y caracterizar las actividades de lectura y escritura que los profesores de la carrera de Pedagogía Social diseñan y centrar el interés en indagar los materiales de lectura a los cuales acceden los estudiantes y los géneros discursivos que se les solicitan elaborar a lo largo del proceso de formación. En relación a estas actividades de lectura y escritura, también se puso el foco en describir y caracterizar la presencia de consignas e instancias de acompañamiento que los profesores brindan a los estudiantes a lo largo de estos procesos de lectoescritura.

A continuación, se presenta el trabajo donde, en un primer lugar, se desarrollan los conceptos teóricos más relevantes que guiaron la investigación. En segundo lugar, se presentan los aspectos metodológicos, teniendo en cuenta los momentos, participantes e instrumentos utilizados. En tercer lugar, se explicitan los resultados y la discusión a los que se fueron arribando en diálogo con los referentes teóricos. Y, por último, las consideraciones finales construidas, fruto de todo el proceso.

APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: EL INGRESO A LA CULTURA ACADÉMICA

Ingresar y permanecer en la universidad implica ingresar al ámbito académico (Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013, p. 80), el cual presenta características particulares que están representadas por lenguajes y convenciones especiales, por modos retóricos propios de organizar discursivamente su espacio epistémico. Es por ello que esta cultura académica difiere de otras culturas, lo que permite identificar las diferentes maneras de abordar las prácticas de lectura y escritura.

En el contexto universitario, son los profesores -como integrantes de esta comunidad académica- los que agencian esta cultura, ya que son los miembros y expertos de las distintas comunidades disciplinarias y/o profesionales de las que forman parte. Frente a ellos, están los estudiantes como "novatos", "forasteros", "inmigrantes" de esta comunidad y de su cultura, a la cual progresivamente deberán ir incorporándose a fin de llegar a pertenecer a ella como un miembro más.

Esta cultura plantea formas de leer, escribir y aprender "que desafían a todos los participantes y que muchas de ellas suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas" (Carlino, 2005, p. 23). De esta manera, los estudiantes deberán aprender a leer y a escribir como lo exige la universidad, es decir, deberán desarrollar nuevas competencias acordes con las exigencias académicas que la universidad les impone.

El aprendizaje de estas nuevas formas de leer y escribir son fundamentales, ya que si "los estudiantes no logran trascender las prácticas y los procesos que exige su vinculación a una comunidad académica distinta a la que habían integrado durante los niveles educativos anteriores (...)" (Olave Arias, Cisneros Estupiñán y Rojas García, 2013, p. 450) se enfrentarán con diversas dificultades que pueden llevarlos al fracaso y/o al abandono de los estudios.

En este sentido, la universidad y sus profesores tienen el compromiso y la responsabilidad de posibilitar la inclusión de los estudiantes a la cultura académica de la cual forman parte. Esto implica "abrir la puerta a las diversas disciplinas, a la manera como se construye el saber en ellas, a los discursos que emplean y de los que el estudiante debe apropiarse" (Arciénagas y Mora Cortes, 2012). Implica, de este modo, estar dispuestos a compartir con los estudiantes la cultura académica, acompañándolos en el proceso de convertirse en un miembro de las diversas disciplinas a las que se enfrenta a aprender.

LA RELACIÓN ENTRE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y EL APRENDIZAJE

En la universidad, los aprendizajes de los estudiantes se realizan a través de la lectura y la escritura. Esto pone de manifiesto que se trata de procesos interdependientes. "La lectura y la escritura se encuentran en constante interrelación, una lleva indefectiblemente a la otra y existe entre ellas un enriquecimiento mutuo, se puede afirmar que no es posible una escritura eficiente, sin una lectura profunda que la preceda" (Caldera y Bermúdez, 2007, p. 249). Esto plantea la necesidad en la universidad de lograr una integración entre ambas en el proceso de alfabetización académica.

La lectura juega un papel muy importante en el proceso de escritura, ya que le brinda al lector estructuras textuales que le posibilitan expresar y comunicar sus ideas. "Esto significa que el estudiante [a través de la lectura adquiere] un modelo que utiliza de base para su propia escritura" (Caldera y Bermúdez, 2007, p. 251); por eso es fundamental promover la lectura de diferentes textos (ensayos, ponencias, informes, etc.). Durante la producción escrita, la propia lectura permite mantener un hilo conductor entre las ideas escritas y las que se quieren plasmar en el papel. Una vez escritas, se puede volver sobre ellas por medio de una relectura, evaluando y corrigiendo el texto, según los objetivos, la estructura del texto y las convenciones de la lengua.

De este modo, la lectura y la escritura son procesos interactivos y dinámicos que posibilitan la construcción de significados, por lo que demandan una participación activa de un lector-escritor que pone en marcha procesos cognitivos complejos y que hace uso de diversas estrategias. Ello le permite extraer, procesar, organizar, sistematizar y producir información.

La lectura y la escritura se convierten en importantes herramientas para el aprendizaje de los contenidos de las disciplinas. "Aprender contenidos implica el aprender el lenguaje en el que se construyen esos contenidos, de manera que aprender el uso del lenguaje de una disciplina favorece también los procesos de aprendizaje de conceptos en ese marco" (Hillary, 1993, citado en Godoy y Moyano, 2016). La presentación a los estudiantes de operaciones cognitivas con los contenidos de las asignaturas que deben aprender demanda, también, la ejecución de procesos de lectura y escritura a través de diversos géneros académicos.

EL PROFESOR MEDIADOR DE PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA. ACTIVIDADES Y CONSIGNAS

Tradicionalmente, la enseñanza llevada a cabo por los profesores universitarios se ha basado en la simple transmisión de conocimientos. Este modelo ofrece pocas oportunidades de utilizar la lectura y la escritura para comprender, indagar y pensar.

Es un modelo didáctico que no utiliza la lectura y la escritura como instrumento para el aprendizaje y para el desarrollo del pensamiento. Moyano (2010) afirma que se "ha hecho escasa o ninguna mención a la enseñanza desde una perspectiva funcional, de los usos específicos de recursos lingüísticos y discursivos para la construcción del significado en los diferentes grupos de disciplinas" (p. 44).

Este modelo tradicional, magistral, coincidiendo con Giraldo Giraldo (2015, p. 505), concibe que aprender a leer y a escribir se realiza en asignaturas de lectura y escritura o gramática; por ello, los profesores no serían los sujetos responsables de la enseñanza. Al respecto, Carlino considera que "este modelo entiende a la docencia "como un decir a los estudiantes" lo que se [sabe] sobre un tema, [omitiendo] enseñarles uno de [los] más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y escribir" (2006, p. 6).

Por ello, de lo que se trata es de pensar en un nuevo modelo donde el profesor asume el compromiso de hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir de acuerdo a las exigencias del ámbito académico. Esto implica asumir un rol activo en el diseño de diversas y variadas experiencias de aprendizaje para los estudiantes, haciéndoles participar en situaciones en las cuales no solo se apropien de los contenidos específicos de la asignatura, sino que -además- incorporen los modos de leer y escribir del ámbito universitario.

Al momento de diseñar actividades, se debe tener presente que no todas ofrecen las mismas posibilidades en términos de procesos cognitivos; así es posible identificar "actividades memorísticas" y "actividades comprensivas". Estas diferentes actividades ponen de manifiesto niveles de procesamiento cognitivo, grados de estructuración y operaciones cognitivas lingüísticas muy diferentes. En el primer caso, las actividades demandan solo la reproducción de información, con una menor exigencia cognitiva y con procesamientos superficiales, ya que se busca solo incrementar el conocimiento a través de la repetición literal de la información. Esto supone estrategias de aprendizaje reproductivas. En el segundo grupo de actividades, estas requieren comprensión y se orientan a la construcción de significados a través de un enfoque profundo y vinculado a estrategias de reorganización y transformación.

Otro aspecto a considerar como importante al momento de diseñar las actividades y que los profesores deben tener en cuenta es la elaboración de las consignas (Cameño, 2010; Vázquez, Jacok, Rosales y Pelizza, 2006; Riestra, 2002; Navarro y Brown, 2014), las cuales señalan el cómo proceder, orientan la acción. En palabras de Riestra (2002, p. 56), "la consigna constituye un texto que organiza las acciones en los estudiantes ya que su formulación regula, ordena, dirige y prescribe las operaciones a realizar". En este sentido, las consignas son instrumentos de los que se vale el profesor para enseñarles a sus estudiantes a pensar, razonar con determinadas lógicas.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en un estudio cualitativo-interpretativo y crítico. Se trató de indagar desde las situaciones naturales (Facultad de Educación y Salud, carrera de Pedagogía Social), buscando captar lo particular, lo que es distinto, los matices en relación al sentido, el significado que adquiere la alfabetización académica hacia el interior de las cátedras de la carrera de Pedagogía Social. El estudio adquiere, tam-

bién, un carácter exploratorio, ya que no se posee -hasta el momento- ningún conocimiento acerca de la alfabetización académica en esta carrera.

Los objetivos que guiaron el estudio buscaron, a nivel general, conocer y caracterizar las prácticas de lectura y escritura que promueven los profesores en las diferentes cátedras de la Licenciatura de Pedagogía Social en la Universidad Provincial de Córdoba y, específicamente, describir las actividades de lectura y de escritura, identificar los tipos de textos que se solicitan leer y escribir y describir las instancias de acompañamiento y supervisión que les brindan a los estudiantes desde las cátedras.

Momentos del proceso metodológico

El estudio se llevó a cabo a través de cuatro momentos:

- Primer momento: se realizó un sondeo exploratorio en el que participaron quince profesores con el objetivo de indagar las concepciones que poseían acerca de la alfabetización académica. Consistió en un cuestionario autoadministrado de cuatro preguntas amplias: ¿la lectura y la escritura son un tema de interés en la carrera de Pedagogía Social?, ¿desde cuándo?, ¿considera que la lectura y la escritura son herramientas para adquirir los contenidos de sus asignaturas?, ¿considera importante promover la alfabetización académica en el ámbito universitario del futuro profesional? y ¿qué le interesaría saber para promover estas prácticas de alfabetización? Del total de profesores de la carrera, aproximadamente veinticinco, se contactó a veinte profesores, de los cuales quince respondieron el cuestionario. Estos quince profesores representaron un total de veinticinco materias de las cuarenta y tres que posee la carrera, ya que algunos dictan una o hasta tres asignaturas a lo largo de ella.
- Segundo momento: se llevaron a cabo entrevistas personales y en profundidad a diez profesores de distintos años de la carrera. Aquí se buscó obtener mayor profundidad y amplitud con respecto al decir y hacer en relación a las prácticas de lectura y escritura, como así también recolectar actividades de lectura y escritura elaboradas por los profesores. En esta instancia, se trabajó con solo diez profesores de los quince que anteriormente respondieron al cuestionario y se utilizó una muestra deliberada que respondió al grado de heterogeneidad (diferentes asignaturas y años de la carrera) y su accesibilidad. Para la realización de estas entrevistas, se elaboró un guion de preguntas, referidas tanto a la lectura como a la escritura, teniendo en cuenta tres dimensiones:
 - Profesor: conocer las estrategias que utilizan los profesores para promover la lectura y la escritura en sus estudiantes, actividades que solicitan realizar, acompañamientos, consignas que presentan para guiar la lectura y la escritura.
 - Estudiante: indagar acerca de las habilidades que se intentan promover en los estudiantes a partir de esas actividades, objetivos que persiguen a través de su realización.
 - Contenido: conocer los tipos de materiales que se les solicitan leer y escribir a los estudiantes, su selección, la importancia de la lectura y la escritura de esos materiales y la relación de estos materiales y escritos con los contenidos y problemáticas del campo de conocimiento a enseñar.

En el marco de las entrevistas, se obtuvieron materiales de trabajo con respecto a las actividades de lectura y escritura que presentan a sus estudiantes. Estas comprenden algunas actividades áulicas, mientras que la mayoría son instancias de evaluación, las cuales corresponden a cátedras de primero, segundo y tercero año.

Para el análisis de las actividades de escritura, se tomaron en cuenta tres dimensiones de análisis: características generales (tipo de consigna, referido a "consignas de aprendizaje" o "consignas de evaluación"); características de las consignas en cuanto a la solicitud de sus demandas cognitivas (explicitación del tipo de habilidad cognitivo-lingüística que la consigna demanda al estudiante); características estructurales de la tarea (presencia o ausencia de explicitación de aspectos referidos a especificaciones formales, tales como extensión, tipo de escrito, modalidad, fecha de presentación, etc.).

Para el análisis de las actividades de lectura se tuvo en cuenta lo siguiente: la modalidad en relación a la explicitación del tipo de lectura solicitada como individual, grupal o acompañada en clase por el profesor; presentación de la actividad de lectura, en clase o a través del aula virtual, y los objetivos con los que solicita la lectura, elaboración de un trabajo de evaluación (trabajo práctico, parcial, examen final), participación en un plenario, compartir en clase con los compañeros, responder a preguntas o guías de preguntas, elaboración de un escrito (síntesis, mapa conceptual, proyecto, etc.).

- Tercer momento: se realizaron entrevistas a once estudiantes de la carrera. La elección de estos estudiantes respondió a un criterio de accesibilidad y disposición a participar de la investigación. La muestra estuvo integrada por tres estudiantes de cada año de la carrera (duración de cuatro años) a excepción del último año en el que se pudo acceder solo a dos estudiantes. Los profesores previamente entrevistados facilitaron el contacto y el acceso a los estudiantes.

El objetivo fue que ellos pudieran relatar las características que asumen las prácticas de lectura y escritura en las diferentes cátedras que cursan a lo largo de la carrera. A partir de ello, se elaboraron las entrevistas teniendo en cuenta tres dimensiones:

- Profesor: las preguntas buscaron indagar situaciones en las que les demandan leer y escribir desde las diferentes cátedras, objetivos con los que se lee y se escribe, existencia de consignas para leer y escribir, acompañamientos e importancia que tienen estos para ellos.
- Estudiante: se indagó sobre las habilidades cognitivas que consideran que esas actividades de escritura promueven en ellos, objetivos que se persiguen, dificultades que se presentan al leer y al escribir, importancia de la lectura para el proceso de aprendizaje.
- Contenido: las preguntas buscaron conocer los tipos de escritos solicitados y la relación con la especificidad del campo disciplinar a aprender y el de la pedagogía social.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Conocer el decir y el hacer de los profesores y los estudiantes, intentando captar sus significados, fue el objetivo central en la búsqueda de la comprensión de las ta-

reas de lectura y escritura que los profesores promueven en las diferentes cátedras. De esta manera, se presentan los resultados y la discusión teniendo en cuenta la voz de los diferentes participantes: la voz de los profesores, de los estudiantes y de la directora de la carrera.

LA VOZ DE LOS PROFESORES

Prácticas de lectura

Los profesores expresan que los materiales de lectura que les presentan a sus estudiantes están constituidos por libros, capítulos de libros, artículos de revistas científicas especializadas, ponencias, ensayos, textos instrumentales (leyes de educación y salud), los cuales son seleccionados y presentados en un dossier. La identificación de esta diversidad de materiales evidencia que los profesores ponen en contacto a los estudiantes con los diferentes géneros propios del ámbito académico científico (Bajtín, 2011; Navarro y Brown, 2014).

Su selección es personal en función de diversos criterios: temáticas, significatividad, importancia y especificidad a desarrollar en las unidades según el programa; procedencia de los autores (locales o extranjeros); enfoques o perspectivas de cada cátedra; autores clásicos y contemporáneos.

Algunos expresan que invitan a sus estudiantes a animarse a buscar textos que sean de su interés en relación a las temáticas que se están abordando en las cátedras o bien en función de tareas de escritura que les demandan la incorporación de material complementario. Esto permite pensar que estos profesores advierten la importancia que posee la motivación en el proceso de lectura.

En esta línea de análisis, se advierte por parte de los profesores una valoración importante de los materiales que se seleccionan, se explica que les permiten a sus estudiantes acercarse al campo de la pedagogía social, conectarse con la especificidad de cada campo disciplinar a aprender, identificar perspectivas y enfoques diferentes y -a partir de allí- observar, analizar y problematizar distintas situaciones sociales de la realidad.

A través de las actividades de lectura, los profesores consideran que los estudiantes desarrollan diferentes habilidades cognitivas (Jorba, 2000, p. 45), tales como analizar, identificar, argumentar, reflexionar para promover, de esta manera, un pensamiento crítico y reflexivo.

En relación a la percepción que poseen los profesores con respecto a las estrategias que implementan para promover la lectura en sus estudiantes, a través de sus "decires", se evidencian que estas están representadas por exposiciones orales a través de las cuales realizan un "pantallazo general" del tema, una introducción para reconocer algunas categorías de análisis planteadas por el autor. Aparecen estrategias muy acotadas, reducidas a presentaciones de lineamientos generales, las cuales no representarían dispositivos adecuados para promover la lectocomprensión en los estudiantes. Este "decir" es coincidente con su "hacer", puesto que -al analizar las actividades diseñadas por ellos- se observan escasas actividades de lectura en el marco de sus propuestas didácticas a fin de promoverla.

Cuando se profundiza la indagación y se pregunta en relación a la presentación de consignas para la lectura de los materiales, se advierte una ausencia de consignas de lectura, lo que estaría poniendo en evidencia la escasa importancia que se les asigna en tanto "texto que organiza las acciones mentales en los estudiantes [regulando, ordenando, dirigiendo y prescribiendo] las operaciones a realizar" (Riestra, 2002, p. 56). De este modo, dejan a los estudiantes "librados a su propia suerte". Junto a ello, hay profesores que consideran que estas condicionan la lectura, la orientan en un camino determinado, "domesticar la lectura" y "privan" de alguna manera al estudiante de "sorprenderse frente al texto".

Los profesores "no tienden "puentes" a través de ayudas pedagógicas (orientadoras de la lectura) para que los estudiantes logren convertirse en miembros de las comunidades lectoras que conforman las disciplinas que han empezado a estudiar" (Estienne y Carlino, 2004, p. 1).

Cabe mencionar, así mismo, algunas expresiones de los profesores que se traducen en una "queja" o bien una demanda hacia el Taller de lectura y escritura académica dictado en el primer año de la carrera. Esto se manifiesta ante la necesidad de que el taller se haga cargo de promover la alfabetización académica en la carrera, lo cual permitiría pensar en el desencuentro entre los profesores de las cátedras y profesores expertos en alfabetización académica, con una ausencia de un involucramiento colectivo, de trabajo conjunto entre los diferentes espacios, a fin de identificar necesidades, problemáticas y potenciar esfuerzos en acciones colectivas a nivel de la carrera.

En relación a la valoración que tienen los profesores sobre las capacidades y saberes de los estudiantes en relación con la lectura académica, ellos expresan, por un lado, que sus alumnos presentan una "vacancia grande" en torno a la lectura, una falta de paciencia y dedicación, un escaso compromiso debido a que no le asignan tiempos suficientes, les cuesta organizarse.

Por otro lado, la caracterizan como una lectura "muy exploratoria, reproductiva, muy pegada al texto fuente, muy de resumen", que no logra penetrar en el contenido de los textos. Esto se traduce, según el entender de los profesores, en diversas dificultades que se manifiestan en la lectocomprensión al no poder distinguir lo importante de cada texto, al perderse en la información secundaria, no logran organizar las ideas para hacer uso de ellas e incluso no comprenden las consignas en los parciales.

Estas dificultades responden no solo a las características de los textos con los que se enfrentan los estudiantes en la universidad, sino también al hecho de que en la universidad se les demanda leer de una manera particular, en función de contenidos seleccionados por cada cátedra y dependiendo de contextos de enseñanza y aprendizaje específicos. De esta manera, es posible pensar que la mirada que poseen estos profesores de la lectura responde a una concepción "reduccionista" que lleva a que la consideren una habilidad básica que se aprende en la escuela primaria de una vez y para siempre y que en la universidad ya deberían saber hacerlo sin problemas.

Prácticas de escritura

Los profesores dicen que, en las distintas cátedras, sus estudiantes elaboran diferentes tipos de textos, tales como ensayos, monografías, diseños de investigación, proyectos de intervención socioeducativos, informes de prácticas.

Los textos que los estudiantes escriben están representados por géneros académicos (Navarro, 2014, p. 31), pero también se identifican algunos otros géneros que se constituyen en los géneros profesionales (Parodi, 2008, pp. 32-34). Los profesores ponen en evidencia que, a través de la demanda de elaboración de estos escritos, promueven en sus estudiantes la incorporación de "formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en la [universidad] y en los contextos [futuros] profesionales" (Hyland, 2004, citado en Navarro, 2014, p. 15), vinculando -de este modo- a los estudiantes con el campo de la investigación, con el campo profesional futuro.

También se indagó en qué momentos se solicita a los estudiantes realizar estos escritos, ante lo cual los profesores -en su mayoría- explicitan que aparecen en instancias de evaluación: parciales, trabajos prácticos o exámenes promocionales. Esto llevaría a pensar que la escritura es un instrumento que queda reducido a la función de monitoreo y control de lo aprendido por los estudiantes.

Si bien la mayoría de las demandas de escritura se circunscriben a instancias de evaluación, al analizarse las actividades de escritura, se identifica que en estas instancias los estudiantes deben producir textos que involucran procesos cognitivos de mayor complejidad que se constituyen en importantes experiencias de aprendizaje de las prácticas de escritura propias del ámbito académico y profesional de la pedagogía social.

En relación a las actividades de escritura, a diferencia de la lectura, los profesores elaboran actividades para promoverla al igual que brindan algunos espacios de acompañamiento de dichos procesos. Estos consisten en tutorías en clase de supervisión de escritos o bien de manera virtual en la que los estudiantes entregan sus producciones y son corregidas y enviadas por correo electrónico por los profesores. Si bien es posible identificar algunos de estos procesos de acompañamientos, estos no son prácticas generalizadas en la carrera. A través de estos procesos de asistencia, los profesores ofrecen a sus estudiantes la posibilidad de "aprender a conocer y respetar las formas de escribir y las convenciones de la propia disciplina" (Castelló, Bañales Faz y Vega López, 2009, p. 133).

Durante las actividades de escritura y en la entrega de las producciones, los profesores expresan que los estudiantes presentan dificultades para comunicar sus ideas de manera clara, precisa, como así también arribar a textos coherentes y con cohesión, y un desconocimiento de los géneros discursivos. Esto significaría que los profesores consideran que sus estudiantes deberían saber escribirlos, sin tomar conciencia de que la producción académica que se les demanda a los estudiantes en la universidad implica nuevas exigencias propias de la comunidad disciplinar en la que se están formando.

A través de la escritura, ellos consideran que los estudiantes desarrollan la comprensión, logran identificar enfoques diferentes y se aproximan de este modo a teorías elaboradas por los referentes teóricos. Señalan -así mismo- que les permite promover un pensamiento crítico, reflexivo, plantear dudas, interrogantes, cuestionar, construir conocimientos, problematizar. En este sentido, consideran que la escritura posibilita a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas, ya que "promueve la adquisición de nuevos saberes, tanto en relación al tópico desarrollado, como con el dominio de los elementos lingüísticos" (Flower y Hayes, 1994, citado en Zunino y Muschietti, 2013, p. 24). Pero, al mismo tiempo, sus apreciaciones son coincidentes con el modelo de transformación de Bereiter y Scardamalia (1992, pp. 45-47), en el que la escritura

es un proceso que favorece la comprensión y el desarrollo conceptual, ya que permite relacionar ideas, integrar, y, al decir de los profesores, sintetizar, comparar, disentir, fundamentar.

Si bien esto se identifica a nivel de su "decir", se advierten ciertas inconsistencias en relación con su "hacer". En las actividades de escritura y –específicamente- las consignas, se observan, con mayor frecuencia, consignas cuyas operaciones cognitivas demandan explicar. Mientras que las operaciones de fundamentar/argumentar son menos frecuentes, a pesar de que deberían ser una de las operaciones fundamentales a promover en los ámbitos universitarios.

También es posible expresar, en relación a las consignas de escritura, la presencia de orientaciones explícitas en relación a los aspectos formales que los trabajos deberían poseer. Así, se pudo ver que en su mayoría aparecen explicitados aspectos referidos a las acciones concretas que se esperan por parte de los estudiantes y, junto a ello, variados aspectos tales como el momento de presentación, modalidad, si es individual o grupal, la bibliografía, como así también aspectos que refieren al tipo de escrito (ensayo, informe, propuestas didácticas, proyectos), extensión, cantidad de integrantes del grupo y su defensa, especificaciones de cómo estructurar el escrito (sus partes) y bibliografía complementaria y los objetivos y los criterios de evaluación que se utilizarán.

La presencia de estos aspectos resulta de gran importancia, ya que se puede interpretar que los profesores consideran necesario y fundamental, junto a las consignas específicas, brindar a los estudiantes algunas otras consideraciones con respecto a los requerimientos de la producción escrita que se solicita. Esto permite a los estudiantes conocer qué se espera de ellos; al decir de Camelo (2010), las "(...) consignas deben orientar y especificar la producción escrita de un determinado texto en un contexto específico (...)" (p. 62).

LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES

Las prácticas de lectura

Los estudiantes expresan que en las cátedras les solicitan leer diferentes textos para la elaboración de trabajos o bien para cada clase. Estos textos de lectura -generalmente- están representados por capítulos de libros (fotocopias), algunos artículos de revistas científicas, ensayos, informes, artículos periodísticos, como así también materiales de producción personal de algún profesor.

Estos han sido en su mayoría seleccionados por los profesores, aunque -en algunos casos- los estudiantes expresan que son ellos los que deben realizar la búsqueda y la selección. Esta posibilidad de selección de los materiales de lectura dada por algunas de las cátedras se percibe como beneficiosa en términos de que promueven en los estudiantes estrategias de búsqueda de materiales y selección en función de las necesidades e intereses personales o bien de las demandas de los trabajos.

Al profundizar la indagación, los estudiantes agregan que, a través de la lectura, adquieren conocimientos, amplían el vocabulario, se enriquecen, desarrollan un pensamiento crítico y arriban a un corpus teórico que les posibilita argumentar, fundamentar en un diálogo permanente entre autores y realidades sociales con las que se contactan a través del espacio de las prácticas.

Estas apreciaciones ponen de relieve el papel asignado a la lectura como instrumento promotor del análisis y la reflexión de hechos sociales (objeto de su intervención como pedagogos sociales), es decir, existe una toma de conciencia de la lectura como una herramienta para el aprendizaje. Pero también como un instrumento que contribuye al desarrollo intelectual “desde el ejercicio del pensamiento crítico que [les] brinda capacidades vitales de discernimiento, creación y elaboración de nuevos conocimientos” (Andrade Calderón, 2007, p. 5); conocimientos que se constituyen en marcos referenciales potentes para intervenir en las situaciones que su práctica les demanda.

En general, los estudiantes expresan que son pocos los profesores que les proporcionan algún tipo de acompañamiento al momento de enfrentar los materiales de lectura y queda bajo su responsabilidad la interpretación del material. La orientación que ofrecen los profesores está representada por algunas preguntas o consignas que explicitan qué recuperar de los materiales a leer.

Las dificultades que ellos identifican en los procesos de lectura, en un primer grupo, refieren a problemáticas asociadas a la comprensión y la complejidad de los textos y su novedad. Dichas cuestiones están presentes en los relatos de todos los estudiantes, desde primer a cuarto año de la carrera sin ser privativo de ningún año en particular. Sin embargo, los mismos estudiantes señalan que esto progresivamente fue disminuyendo a partir de familiarizarse con los géneros discursivos de la universidad.

Y un segundo grupo expresa que las dificultades corresponden, por un lado, a la falta de hábito para la lectura, por ser de edad más avanzada y comenzar recién estudios universitarios y, por otro lado, la escasa disponibilidad de tiempo. En relación a estas dificultades también consideran, como una manera de asumir cierta responsabilidad, que no dedican el tiempo suficiente a la lectura y -a veces- lo hacen solo porque serán evaluados (parcial, trabajo práctico) o porque los profesores los indagarán en clase.

Prácticas de escritura

En la carrera de Pedagogía Social, los estudiantes relatan que sus profesores les solicitan la producción de diferentes trabajos escritos, los cuales -en su mayoría- responden a demandas evaluativas (trabajos prácticos, parciales, instancias de evaluación final integradoras (IEF)). Estos están representados por ensayos, monografías, informe de práctica, reseñas, registros de campo. Es decir que “escriben fundamentalmente textos que corresponden a géneros académicos-científicos (...)”, “(...) discursos en lo que transita todo el conocimiento y la ciencia” (Castillo, 2012, p. 51).

Así mismo, se identifican otros tipos de producciones textuales de menor envergadura, como, por ejemplo, síntesis explicativas, mapas conceptuales, respuestas a guías de preguntas. A través de ellas, los estudiantes arriban a sistematizaciones y organizaciones de la información como formas previas a la elaboración de los escritos de mayor complejidad.

Las consignas y espacios de acompañamiento que se les brindan están representados por consignas orales o escritas que se utilizan como complemento de la presentación por aula virtual en algunos casos. La presencia de estas consignas es de gran importancia para ellos, ya que guían, marcan un rumbo al proceso de elaboración y posibilitan realizar correcciones sobre la marcha y arribar a la presentación final.

En relación al valor dado a la escritura, los estudiantes relatan que les permite registrar sus ideas, pensamientos, como así también compartir -a través de los escritos- experiencias y conocimientos entre ellos y con sus profesores. También, explican que al escribir organizan, relacionan sus ideas, estructuran su pensamiento y, de esta manera, producen escritos que los llevan a ir desarrollando competencias necesarias para el futuro ejercicio profesional. Esto da cuenta del potencial de la escritura como herramienta epistémica, es decir, como "instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento" (Miras, 2014, p. 68).

Así mismo, se buscó indagar la importancia de la escritura para su futuro ejercicio profesional y en qué medida los escritos elaborados durante su formación guardan relación con los géneros profesionales del pedagogo social. Al respecto, los estudiantes respondieron que a futuro necesitarán de la escritura para la presentación de informes de su práctica profesional, pero también hay quienes consideraron que la escritura es fundamental en esta carrera, ya que es un campo disciplinar en construcción, por lo que se hace necesario producir conocimientos propios hacia el interior del campo de la Pedagogía Social y, de esta manera, dar a conocer qué es la pedagogía social, qué hace un pedagogo social.

Al expresar lo que los profesores evalúan de sus escritos, es posible identificar dos posiciones diferentes por parte de los estudiantes: una de ellas es la que considera que sus profesores se detienen a mirar y corregir aspectos formales de presentación (normas APA, tipo de letra, márgenes, reglas ortográficas, etc.). La otra posición, pero en menor medida, considera que lo que se evalúa de sus producciones son las relaciones que ellos pueden construir, el posicionamiento teórico, la fundamentación, la claridad, la coherencia conceptual, lo cual -para ellos- es muy importante y valioso, ya que les sirve para ir construyendo fundamentos teóricos necesarios para su intervención en las prácticas.

De esta manera, resulta difícil identificar criterios de evaluación comunes entre las diferentes cátedras de la carrera y la escritura académica aparece como el dominio de un repertorio de convenciones formales (las normas APA, por ejemplo) y de modelos cuyas etapas deben seguirse al pie de la letra para garantizar la elaboración de un buen producto escrito.

Existen dificultades que tienen que ver con problemas como la búsqueda y la selección de materiales frente a la necesidad de elaborar trabajos pedidos por los profesores, armar escritos que les demandan una toma de posición, junto a problemáticas de índole personal como la inseguridad, el temor de escribir, los cuales intervienen en la imagen de sí mismos como posibles productores de escritos. Frente a ellas, expresan que existen pocos profesores que les brindan alguna ayuda, pero -en líneas generales- quedan librados a su suerte.

CONSIDERACIONES FINALES

Teniendo en cuenta el objetivo general, que buscó conocer y caracterizar las prácticas de lectura y escritura que promueven los profesores en las diferentes cátedras de la Licenciatura de Pedagogía Social, es posible arribar a las siguientes consideraciones finales.

Los resultados dan cuenta de que la lectura está presente y se sostiene a lo largo de los cuatro años de la carrera y aparece como herramienta promotora de aprendizajes, lo que posibilita el acceso al conocimiento de los diferentes campos disciplinares de estudio y al campo más amplio de la pedagogía social.

La lectura es especialmente valorada por los estudiantes porque permite construir un corpus teórico y, en el caso de los profesores, esta valoración surge como consecuencia del ingreso de la carrera al nivel universitario y, con ello, las nuevas exigencias que esto implica en cuanto ámbito académico-científico caracterizado por nuevas reglas y convenciones discursivas.

Si bien se señala como trascendental a través del "decir" de los profesores, esto no se traduce en el "hacer" por parte de ellos. En este sentido, se encontraron en el marco de sus propuestas didácticas escasas actividades y consignas diseñadas para posibilitar el encuentro del estudiante-lector y los textos de estudio. Esto permite identificar en estos profesores una concepción de la lectura que se podría expresar como espontánea, sostenida por ideas de que la lectura es personal y que -frente al texto- hay que dejarse sorprender.

La ausencia de consignas y acompañamientos es percibida como una carencia por parte de los estudiantes, que destacan lo importante que sería contar con ellas a fin de guiar y orientar el análisis y comprensión de los textos y así comprender lo que deben realizar para evitar posibles desencuentros entre ellos y sus profesores y posibles fracasos.

Entre los materiales de lectura, se identificaron una variedad de géneros académico-científicos y profesionales a los cuales los estudiantes tienen acceso y cuya selección responde a diferentes criterios. Esta selección es realizada -en general- por los profesores, aunque se destaca que existen algunas cátedras en las que los estudiantes tienen la posibilidad de participar en su búsqueda en función de intereses personales. Esto juega un papel importante, puesto que motiva e involucra a los estudiantes en la lectura y -al mismo tiempo- promueve el desarrollo de competencias de búsqueda y selección en diferentes fuentes.

La selección de los materiales adquiere un carácter especial en el marco actual de la carrera y se manifiesta como una preocupación de manera reiterada tanto en profesores como en estudiantes, ya que deben contribuir al conocimiento del campo de la pedagogía social, campo que parecería no estar claramente delimitado.

En relación a la lectura de los materiales, se evidencian dificultades que responden al hecho de enfrentarse a textos nuevos y desconocidos para ellos, pero también ante la demanda de desarrollo de nuevas competencias lectoras propias del ámbito universitario. Estas dificultades son identificadas tanto por estudiantes como por profesores, aunque cabe señalar que en el caso de los profesores, a pesar de advertir estas problemáticas en sus estudiantes, son muy pocos los que implementan algún tipo de estrategia tendiente a hacer frente y revertir esta situación. Algunos de ellos consideran que los estudiantes ya deberían saber leer o bien delegan esta responsabilidad en el taller de lectura y escritura académica que se dicta en el primer año de la carrera.

Esto pone de manifiesto una concepción de la lectura como una habilidad generalizable a cualquier situación, sin tomar conciencia de la complejidad de los textos, lo cual plantea la necesidad de que las nuevas formas de lectura deban ser enseñadas.

En relación a las prácticas de escritura, estas tienen una importante presencia en las propuestas de los profesores en su mayoría, aunque cabe aclarar que aparecen circunscriptas fundamentalmente a actividades evaluativas. La escritura es concebida por los profesores como un medio a través del cual se busca que los estudiantes demuestren lo aprendido, como un requisito simplemente para aprobar, sin tomar conciencia de que es un instrumento poderoso para generar y transformar el conocimiento.

Si bien predominan las actividades de escritura cuyo objetivo es evaluar los aprendizajes de los estudiantes, algunos de los escritos solicitados corresponden a géneros académicos y profesionales representados fundamentalmente por informes de prácticas, proyectos y propuestas didácticas, los cuales -por sus características textuales- demandan para su elaboración procesos cognitivos de mayor complejidad. La demanda de elaboración textual resulta positiva y de gran beneficio para los estudiantes, ya que, de esta manera, se van familiarizando con las nuevas formas de escrituras y esto contribuye al desarrollo de competencias relacionadas con la composición textual.

En la elaboración de estos trabajos, son escasos los espacios de acompañamiento, supervisión y corrección que los profesores ofrecen a sus estudiantes, pese a que la mayoría de ellos considera que son fundamentales porque los orientan y guían a través de diferentes momentos de planificación, puesta en texto y revisión para lograr el cumplimiento de las tareas solicitadas.

Tanto en profesores como en estudiantes, se valora la función epistémica de la escritura, en términos de transformar el conocimiento y desarrollar con ello el pensamiento; lo cual es importante no solo durante el proceso de formación, sino para su futuro ejercicio profesional. Sin embargo, este "decir" no queda reflejado en las tareas que los profesores diseñan en sus propuestas didácticas, en las cuales se advierte que la mayoría de las consignas de dichas actividades demandan la habilidad de explicar y una marcada distancia con consignas que demandan fundamentar. Esto demuestra la falta de propuestas que generen el desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y la argumentación en el contexto de esta carrera.

A pesar de ello, es positivo encontrar en estas tareas de escritura solicitadas la presencia de consignas fundamentalmente escritas, con amplias especificaciones, lo cual es altamente beneficioso para los estudiantes, ya que genera un potencial efecto en los procesos cognitivos que desencadenan en ellos como en la calidad de las producciones entregadas.

En cuanto a las dificultades que aparecen en las composiciones escritas, estas responden -en su mayoría- a problemáticas en la claridad y precisión, en la coherencia y cohesión, pero también se identifican algunas otras relacionadas con aspectos del orden de lo personal. Frente a estas, no todos los profesores elaboran estrategias que posibiliten revertir dicha situación.

Finalmente, se puede expresar que, en el marco de las propuestas didácticas de los profesores de la carrera de Pedagogía Social, las decisiones en relación al qué enseñar giran en torno solo a la selección de contenidos pertenecientes al campo disciplinar. Las prácticas de lectura y de escritura no constituyen contenidos a ser enseñados, por lo que no se diseñan actividades de lectura y de escritura que -desde la especificidad de la disciplina- posibiliten a los estudiantes aprender las prácticas discursivas de la comunidad académico-científica y profesional en la que se están formando.

Los procesos de alfabetización académica quedan relegados o bien delegados a otras cátedras como es el caso del Taller de Lectura y Escritura Académica, presente en el primer año de la carrera. Si bien esta cátedra se puede considerar como un avance en términos de que la carrera ha advertido la necesidad de formar a los estudiantes en determinadas prácticas de lectura y escritura, esto aparece separado de las especificidades de cada disciplina a enseñar y a aprender, lo que se torna -por momentos- en prácticas carentes de sentido para los estudiantes, ya que no los acompañan verdaderamente frente a sus dificultades y, de este modo, se generan desencuentros entre profesores y profesores expertos en la lectura y la escritura.

De esta manera, es posible concluir que la adopción de una mirada cualitativa permitió un acercamiento progresivo a la realidad y el contacto con los protagonistas (profesores y estudiantes) en su contexto natural. La diversidad metodológica permitió explorar, describir y comprender lo que "dicen y hacen" los profesores y estudiantes en relación a la lectura y la escritura en la carrera. Así, se obtuvieron las perspectivas de los profesores y los estudiantes desde sus significados y sus propias vivencias.

En este sentido, no se trata de ser concluyente acerca de las prácticas de alfabetización académica de la carrera de Pedagogía Social, sino de aportar a su comprensión (como una primera aproximación). Se busca contribuir a generar instituciones y profesores innovadores que asuman la responsabilidad y el compromiso de la inclusión de sus estudiantes en la cultura académico-científica y que promuevan procesos de alfabetización a través de prácticas contextualizadas.

BIBLIOGRAFÍA

Andrade Calderón, M. C. (2007). La lectura en las universitarios. Un caso específico. Colegio de Cundinamarca. *Tabula Rasa*, 231 - 249.

Arciénagas, E. & Mora Cortes, L. E. (2012). Ponencia: La inclusión del estudiante universitario en una nueva cultura, ¿por dónde empezar? V Encuentro Nacional y IV Internacional de la red lectura y escritura en Educación Superior de Cali, México. Recuperado el 15 agosto de 2018, de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/9-ponencia-la-inclusion-del-estudiante-universitariopdf-xcbtp-articulo.pdf>.

Bajtín, M. (2005). El problema de los géneros discursivos. Planteamiento del problema y definición de los géneros discursivos. En Bajtín, *Estética de la creación verbal* (Octava ed., pp. 248 - 293). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. Recuperado el 10 de mayo 2019, de http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/bajtin_generosdiscursivos.pdf.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 43 - 64. Recuperado el 24 julio 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>.

Caldera, R. & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere. Núcleo Universitario. Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación*, 247 - 255. Recuperado el 5 setiembre 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710>.

Camelo, M. J. (2010). Las consignas como enunciados orientadores en los procesos de escritura y en el aula. *Revista Enunciación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, 15(2),

58 - 67. Recuperado en 11 noviembre 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661410>.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2006). Ayudar a leer en los primeros años de la universidad o de cómo convertir una asignatura en "materia de cabecera". *Revista Educación en Ciencias*, 1 - 12. Recuperado el 22 febrero de 2019, de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/158.pdf>.

Castelló, M., Bañales Faz, G. & Vega López, N. (2009). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: cómo aprender a escribir en el lenguaje de las disciplinas. 22(1). Recuperado el 11 noviembre 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100009.

Castillo, E. M. A. (2012). *Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura de los docentes universitarios que imparten asignaturas referidas a las ciencias sociales y humanísticas: Aprendizaje y Evaluación. Propuestas y experiencias pedagógicas*. Facultad de Cs. de Educación. Universidad de Carabobo. Subsele Cátedra Unesco para la lectura y la escritura, 16(14). Recuperado en 16 agosto 2018, de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3919>.

Estienne, V. & Carlino, P. (2004). *¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Recuperado el 13 mayo de 2017 de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/81.pdf>.

Giraldo Giraldo, C. (2015). *La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades*. Revista *Ánfora*, 22(38), 39 - 58. Recuperado el 6 diciembre 2018, de <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357839273002.pdf>.

Godoy, M. & Moyano, E. I. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología. Avances de una investigación interdisciplinaria. *Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 501 - 524. Recuperado el 8 enero de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14045395007.pdf>.

Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivas lingüísticas. En Jorba, J., Gómez, I., Pract, A. *Hablar, escribir y aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.

Marchese, E & Peralta, M. I, (2012). En Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento IEC-CONADU, pp. 108.

Miras, M. (2014). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 65 - 80. Recuperado el 20 mayo de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48632>.

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Sig-nos*, 43(74), 465 - 488. Recuperado el 3 agosto 2019, de https://www.researchgate.net/publication/262660024_Escritura_academica_a_lo_largo_de_la_carrera_Un_programa_institucional.

Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aporte para una didáctica de la lectura y escritura en educación superior. En I. Alzari, A. Brown, Cappolecc, F. Cappolecchia, P. Escandar, J. D' Alessandro, Radimisky, M. Manual de escritura y lectura para carreras de humanidades. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Navarro, F. & Brown, A. (2014). La lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En I. Alzari, A. Brown, F. Cappolecchia, P. Escandar, J. D'Alessandro, M. E. Faiad, Trincheri, M. *Manual de escritura para carrera de Humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado el 28 de octubre 2017, de http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Manual%20de%20escritura%20para%20carreras%20de%20humanidades_interactivo.pdf.

Olave Arias, G., Cisneros Estupiñan, M. & Rojas García, L. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y educadores*, 16(3), 455 - 471. Recuperado el 29 mayo de 2017, de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2726/3352>.

Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Pérez Abril, M. & Rincón Bonilla, G. (coordinadores). (2013). *Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana. Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Revista del Instituto de Investigación Lingüística y Literaria Hispanoamericana* (15), 54 - 68. Recuperado el 19 setiembre de 2021, de <https://www.semanticscholar.org/paper/Lectura-y-escritura-en-la-universidad%3A-las-de-en-la-Riestra/9db-79c22a26bc8e9ef4585a5dc00c8019f7c68ab>.

Vázquez, A., Jacok, I., Rosales, P. & Pelizza, L. (2006). *Consignas de escritura y procesos cognitivos lingüísticos implicados*. Un estudio en la universidad. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional: Leer, escribir y hablar hoy. (U. N. Aires, Ed.). Recuperado el 16 setiembre 2021, de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/consignas-de-escritura-y-procesos-cognitivo-linguisticos-implicados-un-estudio-en-la-universidad-doc-Yb4YR-articulo.doc>.

Zunino, C. & Muschietti, M. (2013). *Las tareas de escritura y aprendizaje. El caso de las consignas de evaluación. Profesorado universitario en Historia*. En Natale, L. C. (coord.), Agoff, S., Bengochea, N., Chiadi, F., Chosco Díaz, C., Muschietti, M., Navarro, F., Stagnaro, D. y Zunino, C. Universidad Nacional de General Sarmiento (Ed.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Buenos Aires: Colección Educación.