

EL PROFESOR Y LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO¹

Rosana Egle Corrado y María Daniela Eizaguirre

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

1. EL PROFESOR Y LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Al parecer, existe coincidencia entre diversos autores (véase; Monereo y Pérez, 1996; Arnoux y Alvarado, 1997; Lerner, 2001; Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002, entre otros) en reconocer que si bien la lectura y la escritura son dos procesos distintos, a menudo en el ámbito educativo aparecen entrelazados. Por ejemplo: al realizar un resumen o apuntes de lectura, al contestar preguntas sobre un texto escrito, ante la revisión de una producción escrita, entre otros.

Como se advierte desde el título de esta presentación, con una actitud problematizadora, nos interesa dar cuenta de algunas particularidades que van asumiendo las prácticas de lectura en la Universidad, vale decir en esta comunidad específica de lectores, en tanto comunidad científica y textual. Al respecto, es posible observar en nuestro ámbito de trabajo cotidiano², a través de comentarios realizados por muchos profesores de campos disciplinares diversos, expresiones como por ejemplo: "...los alumnos saben leer, pero leen poco"; "... no comprenden lo que leen"; "...los alumnos deberían llegar al nivel superior sabiendo estudiar y escribir mejor"; "los alumnos tienen dificultad para razonar sobre lo que leen", "...están acostumbrados a memorizar el texto"; "falta de hábito de lectura". En esas expresiones subyace cierto supuesto acerca de que las destrezas del alumno-lector formarían parte de un proceso cerrado y acabado en los niveles de escolarización previos. Aprender a leer no parece constituirse en un proceso que debe continuar desarrollándose en la vida adulta y que, en consecuencia, en el contexto universitario sigue requiriendo de la intervención docente en cada dominio de conocimientos.

En relación con dichas prácticas de lectura en el ámbito universitario Carlino (2002) fundamenta la complejidad y la fuerza del concepto, *alfabetización académica*³, al poner de manifiesto que los modos de leer y escribir son específicos de cada ámbito:

"Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lengua y la escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre en quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir" (Carlino, 2002, p.2)

¹ Este trabajo ha sido presentado como ponencia en el **Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI**, realizado en San Luis, en septiembre de 2003.

²En relación con nuestras prácticas docentes universitarias - ayudantes de trabajos prácticos del departamento de Psicología- en la Facultad de Ciencias Humanas (sede en Tandil) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

³ Resulta oportuno comentar que dicho concepto "...señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad."(Carlino, 2002, p.2)

Por lo dicho, cabe preguntarnos: ¿a quién le compete ocuparse de estas cuestiones problemáticas de la lectura y la escritura en la Universidad?, ¿los profesores logran reconocer la lectura como un objeto de enseñanza, al tiempo que un medio para adquirir conocimientos?, ¿qué condiciones y situaciones didácticas deberían cumplirse para la formación de lectores autónomos?, ¿el profesor conoce o advierte la complejidad de los procesos involucrados en la lectura de un texto académico superior?, ¿es consciente del uso de estrategias cognitivas en su propio proceso como lector?, ¿reconoce en los estudiantes la construcción de sentido en el abordaje de un texto escrito?

A nuestro entender, una cuestión central es la de dejar de concebir las prácticas de lectura y escritura como meramente instrumentales y encontrar el sentido que las mismas asumen en la formación de lectores y productores de textos autónomos en el ámbito universitario.

Pensamos entonces que las preguntas pendientes de respuestas en este campo - y en concreto en este trabajo- no son pocas. Quizás una reflexión teórica a mediano y largo plazo, puede ayudarnos a avanzar en un posicionamiento viable con respecto a los modelos teóricos vigentes sobre la problemática de la lectura de textos académicos y su vinculación con el rendimiento académico.

2. LOS PROCESOS DE LECTURA: CONCEPCIONES ACTUALES

Resulta conveniente presentar en forma sucinta el modelo de Kenneth Goodman (1996) -teoría transaccional sociopsicolingüística- como un enfoque alternativo para comprender la práctica de lectura como proceso de búsqueda (construcción) de significado.

Este enfoque, que surge básicamente con el avance de las investigaciones de la psicolingüística y de la psicología cognoscitiva, sostiene una concepción de la lectura como un proceso "transactivo" en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. Dicho autor reconoce haber ampliado la perspectiva de Rosenblatt (1996), inspirada a su vez en la concepción de Dewey acerca de que "el sujeto que conoce y lo conocido cambian durante el conocimiento" (Goodman, 1996, p.21)

En ese proceso *el lector construye el sentido del texto* a través de distintas transacciones con el material escrito y sus propios conocimientos sufren transformaciones, por lo tanto, en una perspectiva transaccional, tanto el sujeto que conoce como el objeto a conocer se transforman durante el proceso de conocimiento. Los lectores tratan de dar sentido al texto, componen el significado y por ello no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya. Dentro de esta concepción se destaca el papel activo que cumple el lector en el proceso de lectura. A saber:

"El escritor crea un texto para transmitir un significado; pero el texto nunca es una transmisión completa del significado que quiere expresar el autor y mucho queda librado a la suposición del lector. La comunicación humana nunca es perfecta y ello se debe a que lo que los lectores o los oyentes comprenden depende igualmente tanto de lo que ellos mismos aportan a la transacción como de lo que el autor aportó a su texto. **El significado está en el lector y en el escritor, no en el texto**" (Goodman, 1996, p.12, el destacado es nuestro.)

En consecuencia, según el autor de referencia, las transacciones lingüísticas que ocurren durante los procesos de lectura y escritura podrían considerarse desde tres puntos de vista:

- El proceso mediante el cual los escritores producen los textos
- Las características de los textos
- El proceso mediante el cual los lectores dan sentido al texto (op.cit, .p.20)

Se enfatizó que la lectura es para Goodman un suceso particular, constituye una búsqueda de significado tentativa, selectiva y constructiva. El lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura y es a través de éste que el texto adquiere significación. En el *proceso de transacción* lector y texto son mutuamente dependientes y de su interpenetración recíproca surge el sentido de la lectura.

De alguna manera, este enfoque no se opone al propuesto por Kintsch (1996) sino que va un paso más allá. El significado potencial del texto y el construido por el lector nunca son idénticos, sino aproximados ya que éste involucra una serie de inferencias y referencias que están basadas en sus propios esquemas. El texto así construido es el que el lector comprende y cualquier referencia posterior que haga respecto de lo leído tendrá por base el texto construido por él y no el publicado por el autor.

Otro aspecto relevante de este enfoque, y que es considerado de suma importancia para Goodman, es la distinción entre comprender como proceso y comprensión como producto. "Dado que el comprender es un proceso constructivo en el cual los lectores dan sentido al texto, este proceso se desarrolla durante la lectura y continua mucho después cuando el lector reconsidera y reelabora cuanto ha comprendido; por ende la comprensión puede cambiar durante la evaluación " (op.cit., p.49)

Goodman refiriéndose a los elementos constitutivos del modelo de lectura arriba descrito, advierte que el lector selecciona información proveniente de los sistemas de claves lingüísticas (grafofónico, léxico-gramatical y semántico-pragmático) usándola de un modo simultáneo e integrado. El autor sostiene que no es posible leer sin usar estrategias cognitivas generales (iniciación, muestreo y selección, inferencia, predicción, entre otras) y los ciclos del proceso de lectura (visual, sintáctico y semántico), en tanto considera que dichas nociones son esenciales en la lectura de cualquier tipo de texto, con diferentes propósitos y ortografías.

Finalmente, coincidimos con di Stefano y Pereira (1997) cuando admiten en su planteo teórico, acerca de las representaciones de lectura, que:

"...como institución, la Universidad prescribe y regula formas en que los textos deben ser leídos. En el ámbito de las carreras vinculadas con las Ciencias Humanas, estas formas están en parte explicitadas por las consignas que plantea el docente en función de los objetivos de su cátedra y en parte están orientadas, ya de antemano, por los objetivos de la institución" (op.cit., p.325)

Tal como señalan las autoras, los propósitos que persiguen las prácticas de lectura y escritura en la Universidad, no son "naturales", sino "artificiales" y específicos del ámbito institucional. Contribuir al conocimiento de la incidencia de un aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad -el de las intervenciones docentes respecto de las prácticas de lectura de textos académicos- será uno de los objetivos del presente trabajo.

3. EL PROFESOR ANTE LAS DIFICULTADES DE LOS ALUMNOS

De acuerdo a los resultados de una investigación anterior⁴, en términos generales, los éxitos o los fracasos en el desempeño universitario son atribuidos por los profesores universitarios especialmente a los alumnos, a sus experiencias previas:

"...en la identificación de dificultades, fundamentalmente las que se refieren a habilidades intelectuales, aparecen enunciadas y no siempre percibidas como posibles consecuencias de la

⁴ Proyecto: "Exploración de condiciones que facilitan u obstaculizan el aprendizaje del alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje psico-educativo", desarrollado en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Dirigido por Ricardo Baquero. Periodo: 1994 -1995.

interacción áulica. En general se observa una tendencia a atribuir a los alumnos sus éxitos o fracasos, o a buscar causas externas que expliquen los bajos rendimientos. Esto es un indicador de la dificultad de advertir la pertinencia de las variables pedagógicas en las instancias de formación universitaria, al menos en cuanto a su incidencia en las potenciales dificultades en la apropiación de conocimientos en el nivel universitario" (Baquero y otros, 1996, p. 110)

Cabe señalar que esa indagación reveló que las características específicas de la institución universitaria producen formas específicas de posicionamiento de los sujetos que la transitan, y que el alumno debe desplegar estrategias de trabajo particulares para sortear con éxito ese período "crítico" o de "inserción", que según lo investigado podríamos identificar en un tiempo correspondiente a aproximadamente dos ciclos académicos.

Por otra parte, podría agregarse -acorde a los propósitos del presente trabajo- que en el estudio referido, se observa que el nivel universitario se caracteriza por presentar un procesamiento consecutivo y simultáneo de fuentes bibliográficas diversas que el alumno debe enfrentar. En ese estudio también se advirtió, entre las dificultades explicitadas por los alumnos ingresantes, aquella que refiere a la exigencia de lecturas, tanto en términos cuantitativos como cualitativos (en un 39%). En el caso de los docentes, en la identificación de dificultades, es significativo que el 40% acuerde con aquella problemática expresada por los alumnos, fundamentalmente referidas a la falta de habilidades intelectuales de los estudiantes - en particular, en los ingresantes- en cuanto a la comprensión lectora como a la relativa a la producción de textos escritos, no siempre percibidas como posibles consecuencias de la intervención docente en situaciones de enseñanza.

Si los profesores no perciben su responsabilidad en el proceso de elaboración de las estrategias de trabajo del ámbito universitario, en este caso en la construcción de sentido en la práctica de lectura, ¿quiénes podrán asumir este compromiso? Ya lo mencionábamos en nuestro actual Proyecto de Investigación como preocupación inicial cuando nos referíamos precisamente a que las estrategias de trabajo del alumno en la Universidad son construidas durante el paso por el sistema y que de su construcción depende el éxito o el fracaso académico:

"El desarrollo de estrategias y procedimientos de trabajo académico tienen en este sentido un papel decisivo y articulador entre lo social, lo organizacional y lo cognitivo; no son objeto de enseñanza específica, son construidos durante el proceso de inserción y perfeccionados, o modificados, durante el transcurso de la vida del sujeto en la organización, pero de su conocimiento y dominio depende en gran medida el éxito en el aprendizaje "oficial" explicitado en objetivos y dominios curriculares y evaluados a través de dispositivos especialmente diseñados" (Proyecto de Investigación, 2001, p.2)

Como explicitamos en nuestra fundamentación, creemos que uno de los desafíos de esta investigación se centra en desentrañar las particularidades de esta construcción, ya que las mismas podrían aportar datos relevantes para el mejoramiento de las prácticas docentes universitarias.

4. EL PROFESOR: SUS INTERVENCIONES EN LOS PROCESOS DE LECTURA

De acuerdo a lo desarrollado en apartados anteriores, en la teoría transaccional sociopsicolingüística el sentido del texto es construido por el lector en su interacción con el mismo, la interpretación del texto no está explícita en el material más bien debe reconstruirse en ese encuentro entre un texto y un lector particulares.

Por lo mencionado, consideramos que el papel del profesor universitario, como mediador en los procesos de construcción del sentido resulta nodal para que los alumnos comprendan un texto académico,

es decir para que construyan el sentido de ese texto en un contexto más amplio formado por su inclusión en una serie de lecturas. Del mismo modo, será el profesor quien comunique a los alumnos sus expectativas respecto de los conocimientos propuestos en la asignatura, quien explicará cuál es la inserción de la diversidad de textos seleccionados en ese tramo de la carrera universitaria, su vinculación con otras asignaturas, entre otras variables que el profesor podrá comunicar a sus alumnos, contribuyendo a la búsqueda de un significado compartido.

Desde otra posición teórica, tal como lo expresa Vélez -al puntualizar acerca de las operaciones requeridas para el estudio exitoso de un texto- varias investigaciones evidencian la relevancia de una faz autorreguladora de la metacognición, donde los estudiantes "van reflexionando sobre sus propios procesos mentales y decidiendo por sí mismos cuáles son las estrategias que les resultan más eficaces. Estos sistemas de autocontrol escapan a la aplicación mecánica de reglas formales; es el mismo sujeto quien toma las decisiones y ajusta las acciones que lo aproximan a sus objetivos" (s/d) Seguidamente, la autora presenta una explicación detallada acerca de los conocimientos necesarios para lograr autonomía en el estudio. Podríamos resumirlos así: *conocimientos declarativos* (vinculados a los representacionales), *conocimientos procedimentales* (poder ejecutar las operaciones) ; *conocimientos condicionales* (de una tarea/situación particular) y *conocimiento metacognitivo* (conocimiento del propio conocimiento)

Ahora bien, ¿qué papel le cabe al profesor en el aprendizaje de estos conocimientos? Según lo expresa Vélez, el rol del profesor en el proceso de adquisición de estos conocimientos es central, "la *ayuda pedagógica* es fundamental para generar estos conocimientos, pues está demostrado que no se desarrollan espontáneamente" (s/d)

Desde nuestra perspectiva, podríamos señalar que las siguientes **intervenciones generales del docente**⁵ colaborarían en este proceso de construcción del sentido: contextualizar el texto (referencia al autor, a su obra, a la inscripción de este texto en la obra del autor), explicitar el propósito de lectura (para qué leemos este texto en esta parte del programa, qué actividad/consigna se desarrollará posteriormente -si existiese-); considerar las anticipaciones que los alumnos realizaron sobre el texto (recuperar sus hipótesis en relación al título, a otros textos del autor, entre otros); establecer vinculaciones entre los conocimientos de los alumnos y los conceptos o categorías que el texto brinda; facilitar la participación de la mayoría de los alumnos (aquello que explicitan nos dará pistas de su proceso particular de construcción del sentido)

Lo anterior se vincula con lo que expresa Lerner (2001) en relación con la lectura de textos difíciles. La autora plantea que cuando los niños comienzan a leer es fundamental que el docente actúe como modelo lector frente a sus alumnos. Posteriormente, las intervenciones del docente durante la lectura adquieren otras modalidades:

"Estas intervenciones están dirigidas a lograr que los niños puedan leer por sí mismos, que progresen en el uso de estrategias efectivas, en sus posibilidades de comprender mejor aquello que leen. En algunos casos -como ya se ha dicho-, la responsabilidad de la lectura será compartida. Esta modalidad resulta apropiada, por ejemplo, cuando se aborda un texto difícil..." (Lerner, 2001, p. 155)

A nuestro entender, las intervenciones que expone Lerner para el abordaje de textos difíciles en la alfabetización inicial podrían contribuir para reflexionar acerca de nuestras intervenciones en cada una de

⁵ Elaboradas a partir de la toma de notas realizada en una de las clases del "**Taller de lectura comprensiva**", dictado en el año 2002 por las Prof Anisia Maquiavelli, Graciela Fernández y Viviana Izuzquiza, en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA.

las situaciones de lectura en la universidad. Cada situación de lectura en el ámbito universitario implica el encuentro con un texto difícil, por lo tanto:

"La ayuda brindada por el maestro - el profesor, en nuestro caso- consiste en proponer estrategias de las cuales los niños - los estudiantes universitarios, podríamos agregar- irán apropiándose progresivamente y que les serán útiles para abordar nuevos textos que presenten cierto grado de dificultad. En estas situaciones, el maestro incitará además a la cooperación entre los alumnos, con el objeto de que la confrontación de puntos de vista conduzca hacia una mejor comprensión del texto" (op. cit., p. 156)

Ciertamente desde una perspectiva enmarcada en un modelo didáctico alternativo, Lerner (2002) fundamenta la necesidad de cumplir al menos *dos condiciones* básicas para que los alumnos puedan ejercer como lectores autónomos en el aula:

- Poder operar sobre la *relación tiempo-saber*, la idea es que el alumno conociendo los propósitos hacia los cuales se orientan las actividades, pueda anticipar lo que va a suceder.
- Construir y conservar la *memoria de la clase*, que le permita registrar, recuperar lo aprendido y relacionarlo con lo que se está aprendiendo.

No obstante, dicha autora reconoce que estas condiciones, no siempre son suficientes para generar la autonomía del alumno-lector. Por ello, analiza también críticamente la responsabilidad del enseñante y el alumno sobre el propio proceso de aprendizaje (por ejemplo: la responsabilidad de comprender lo que lee) y el desafío de poder transformar la *diversidad* en una ventaja pedagógica (en particular, la articulación del trabajo colectivo, grupal e individual).

Por lo tanto, creemos que si somos coherentes con la decisión de enseñar a los estudiantes universitarios a leer, escribir y estudiar en la disciplina que nos compete, sin duda tendremos que generar un espacio en el que se resignifique el *sentido* de las *prácticas de lectura y escritura en la Universidad*. Resignificación que pasa por dejar de concebir al alumno como un mero consumidor de información - "informívoro"- para concebirlo como un participante activo en la construcción social del conocimiento.

La dificultad para dar cuenta de una práctica con sentido, en la que se articulen los propósitos didácticos con los propósitos del alumno, se ve reflejada en diferentes instancias del trabajo áulico, que al ser analizadas quedan descubiertas en su ritualización. Las condiciones propuestas por Lerner (2002) para la formación de un lector autónomo, nos permiten reflexionar sobre otro aspecto que nos preocupa. Muchas veces, en las instancias de prácticos, se "abusa" de la modalidad de trabajos grupales, y por ello pasa desapercibida la verdadera riqueza de un trabajo cooperativo y el equilibrio necesario con otras instancias de producción individual. La pregunta sobre el "por qué" de cada una de estas instancias nos estaría interpelando a pensar sobre la complejidad del proceso de construcción del conocimiento y la necesidad de atender a los movimientos dialécticos que dan sentido a dicha construcción. Es por ello que cada contenido, cada situación didáctica deberá ir señalando caminos posibles, que permitan vincular "dos procesos complementarios, ascendente y descendente"⁶ al decir de Lerner (2002), presentes en la articulación de todo trabajo colectivo, grupal e individual. Tampoco queremos dejar de resaltar, una vez más, que la mediación del profesor como especialista resulta clave, a nuestro entender, en las intervenciones u orientaciones que puede brindar a los alumnos ante las dificultades de comprensión de materiales y/o

⁶ Lerner (2002) refiere al proceso *ascendente* como aquel que comienza con el trabajo individual o por parejas y desemboca en un trabajo compartido por todo el grupo, en tanto que el proceso *descendente* comienza con el trabajo colectivo y desemboca en el individual o por parejas. Ambos procesos deben ser considerados en sus diversas formas de articulación.

consignas que se pueden ir presentando sobre la marcha en ese dominio específico. Pero como interpela Lerner, es *importante que el docente tenga la última palabra y no la primera*.

5. ALGUNAS REFLEXIONES

Al comienzo de la ponencia planteamos la preocupación de los profesores universitarios por las dificultades de lectura de los estudiantes, advirtiendo acerca de la imposibilidad de los profesores para pensarse como sujetos responsables en la construcción de estrategias de trabajo propias del ámbito universitario. También presentamos los resultados de investigaciones que respaldan las afirmaciones realizadas depositando las dificultades en los estudiantes o en los anteriores niveles del sistema educativo.

Desde nuestra posición, es necesario reflexionar sobre el lugar que adquieren las prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico del Nivel Superior, en tanto son una construcción histórica y cultural puestas al servicio de la comunicación y la construcción social del conocimiento. El valor que éstas adoptan en el desarrollo de las diferentes disciplinas científicas; debe ser, sin duda, resignificado en el salón de clases. Desde esta perspectiva es posible pensar en la importancia de formar y capacitar a los docentes (en la formación inicial y posteriormente) como lectores autónomos y críticos, en el conocimiento profundo de los textos, reconociendo la función específica que adoptan dichas prácticas en los procesos de construcción de significados. Conocimientos que deberán estar acompañados de los procedimientos necesarios para la toma de conciencia de las estrategias más generales que hacen a los procesos de comprensión lectora y construcción de sentido, estando alertas a la especificidad que la diferencia de otros ámbitos y a la finalidad que la lectura adquiere en la Universidad en los diferentes dominios de conocimiento.

Creemos que se necesitan acciones o proyectos institucionales sostenidos en el tiempo, por ello antes de ir "cerrando" estas reflexiones provisorias nos gustaría comentar que el año anterior algunos auxiliares de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires llevaron participaron de una propuesta de capacitación para docentes⁷, a cargo de especialistas del área de Lengua y Literatura. También desde el año pasado, un grupo de auxiliares docentes preocupados por las prácticas de lectura y escritura de sus alumnos, conformaron un grupo de trabajo que durante las próximas semanas concretará una de las actividades centrales en relación al tema: la realización de una jornada de trabajo con docentes de todas las unidades académicas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires para reflexionar sobre las preocupaciones planteadas. Esta jornada de trabajo será coordinada por la Dra. Paula Carlino, especialista invitada por la Facultad de Ciencias Humanas. Es de esperar que este sea el comienzo de acciones institucionales generadas para responder al problema de la lectura y la escritura en la Universidad.

Finalmente, sentimos que esta es una buena oportunidad para vernos a nosotros mismos como Universidad y valernos de los aportes de las investigaciones en curso y finalizadas por diferentes equipos de trabajo interdisciplinarios de diferentes instituciones. Una concepción así adoptada, con un diseño político-académico, debería abrir la posibilidad de nuevas miradas, respuestas y áreas de investigación:

"Es así como pueden resolverse las dificultades planteadas. Para resolverlas, ante todo hay que conocerlas: si las ignoráramos, no podríamos enfrentarlas y ellas seguirían, inmovibles,

⁷ Se hace referencia a un "**Taller de lectura comprensiva**" a cargo del equipo del área de Lengua y Literatura, destinado a auxiliares docentes de todas las carreras que ofrece dicha unidad académica. (FCH-UNCPBA). Tandil, 2002.

obstruyendo nuestros esfuerzos. Analizar y enfrentar lo real es muy duro, pero resulta imprescindible cuando se ha asumido la decisión de hacer todo lo posible para alcanzar lo necesario: formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita" (Lerner, 2001, p. 37)

BIBLIOGRAFÍA

- ALBARELLO, Lydía y otros. El alumno avanzado en la Universidad. Un análisis de las estrategias desplegadas para alcanzar el éxito académico. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 2001.
- BAQUERO, Ricardo y otros. El alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje psico-educativo. En Revista *Espacios en Blanco, Serie Indagaciones Nº 3-4*, Editorial Cuadernos, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (1996) pp.99-117.
- CARLINO, Paula. "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". Comunicación Libre en el Tercer Encuentro La universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional de La Plata, octubre de 2002.
- DI STEFANO, M. Y PEREIRA, MC. Representaciones sociales en el proceso de lectura. En Revista *Signo y Seña, Nº 8*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (1997).
- GOODMAN, Kenneth. La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En Revista *Textos en contexto II*, Buenos Aires: Lectura y Vida. (1996)
- LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. (2001)
- LERNER, Delia. La autonomía del lector. Un análisis didáctico. En Revista *Lectura y Vida*, Año 23, 3. (2001).
- VÉLEZ, Gisela. (s/d). Aprender a estudiar ¿Una cuestión de técnicas?. En Revista *Contextos n.º 2*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI