

Eje 3 SABERES Y COMPETENCIAS 3.1

Nombre del trabajo: “El ingreso un desafío continuo”

Autoría, Ramiro Noussan Lettry Facultad de Ciencias Económicas; María de Belén Pulvirenti, Facultad de Ciencias Económicas.

Palabras claves: alfabetización académica, prácticas de enseñanza, aspirantes

Introducción

El aprendizaje en la universidad no está garantizado bajo una clase de factores o variables, sin embargo, existe una dependencia entre la interacción de los estudiantes, docentes e instituciones. “Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecidas por los docentes (y la que nos brindan las instituciones), para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva”. Carlino (2005)

Siguiendo a Carlino (2005), “Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecidas por los docentes (y la que nos brindan las instituciones), para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva”. Esto significa que existe una clara interdependencia entre la interacción de los estudiantes, la institución y sus docentes.

Bajo esa premisa se empezó a interpelar las prácticas del ingreso que se desarrollaban en la F.C.E y se buscó promover innovaciones en el ingreso 2016, cuya planificación se comenzó a desarrollar fines de 2015. Es común oír a docentes decir: “Los alumnos no saben producir textos” “Los estudiantes no interpretan lo que leen y, más aún, leen poco”: Se trata de una queja constante de los docentes a lo largo de todo el sistema educativo, incluida la universidad; y la responsabilidad siempre está puesta en el nivel educativo anterior identificando lo que debieran haber hecho y no hicieron. Es por ello que es imperioso tomar decisiones y realizar acciones tendientes a lograr el ingreso efectivo de estudiantes, así como prevenir situaciones de riesgo académico.

Quizás sea oportuno considerar a la comprensión del lenguaje y a la producción de textos académicos, como capacidades que se desarrollan de manera continuada. Por otra parte, también hay que pensar que las tareas de lectura y escritura demandadas en el nivel universitario son diferentes respecto del secundario (Barker,2000; Vardi, 2000). Por ejemplo, muchos profesores universitarios suponen que los estudiantes no necesitan una mediación pedagógica a la hora de rastrear información; sin embargo, es sabido que durante la formación media, a los adolescentes se les plantean escasas oportunidades para transitar otras lecturas que no sean las trabajadas por el profesor. Más aún, los saberes en el nivel medio, generalmente están dirigidos a la reproducción y bajo una sola perspectiva anónima y atemporal; por el contrario, en el nivel superior se realizan miradas complejas, desde múltiples aristas, lo que le demanda a los estudiantes universitarios el uso de capacidades cognitivas complejas.

Dentro de esta línea de pensamiento emerge el concepto de alfabetización académica, categoría que se viene trabajando desde el contexto anglosajón y desde una década atrás. En esta propuesta se adopta la postura teórica de Carlino (2013), quien propone la siguiente conceptualización: “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. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico”.

Desde allí aparecen los siguientes interrogantes ¿Es el ingreso la instancia remedial por medio de la cual se completan las carencias de los niveles escolares previos?: de ser así ¿logra el ingreso la alfabetización académica? ¿Debe continuarse este proceso de alfabetización de un modo transversal en los primeros años de la carrera universitaria? Estos cuestionamientos fueron analizados a la luz del siguiente posicionamiento teórico.

Bases teóricas de la experiencia

En el nivel Universitario, la preocupación acerca de las políticas de inclusión se han centrado en garantizar el acceso a la educación superior. En los últimos años se ha retomado la inquietud por el

seguimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes en los primeros años y en el desempeño dentro de los recorridos de aprendizaje, las estrategias de acompañamiento y en especial la promoción de los egresos. Estas acciones evidencian los esfuerzos que desde el sistema universitario se realizan para adaptarse al contexto y a los jóvenes.

En este sentido es necesario comenzar este recorrido teórico por el aspirante y su capacidad de aprender desde las coordenadas de un nativo digital, definido por el joven que pasa un número de horas importantes frente al entorno virtual, y que por tanto tiende a ocupar todas las dimensiones de su vida. A través de la red juegan, discuten, hacen amigos y por supuesto aprenden. Pero más allá de la influencia de estos entornos en los procesos madurativos de los sujetos, hay que considerar que sus vidas han transcurrido y transcurren en una iconósfera, las imágenes visuales y sonoras, como la cultura del espectáculo son parte de sus estructuras de pensamiento.

La influencia de las herramientas culturales no se expresan sólo a nivel físico o perceptivo sino también a nivel mental, modelan esquemas de pensamiento, lenguaje y la personalidad; en este sentido Ferrer (2001), plantea que todo sujeto es inevitablemente, víctima de la cultura en la que nace y se desarrolla.

Dentro de esta línea sería oportuno analizar qué ocurre, cómo son empleadas esas herramientas culturales por los aspirantes a la universidad. Por su parte esta institución es un espacio de mediación cultural; a esto se refiere Willem Frijhoff (1986) cuando expresa que “la Universidad se convierte en un agente activo de mediación cultural en la que ella misma es órgano vivo que crea, define, simboliza y controla, en cuanto a comunidad de profesores y estudiantes, y en tanto que institución social y cultural. La universidad no es solo una instancia de difusión de saber, sino que sobre todo es un instrumento de diferenciación social de los niveles de saber”.

La universidad no es un simple instrumento de intercambio cultural; en su funcionamiento hay procesos de creación y transmisión de: conocimientos, valores y representaciones a los que se denomina prácticas culturales. Así se constituye en un espacio de referencia para los profesionales e intelectuales, por las prácticas instrumentales y simbólicas que crea esta comunidad en función de las ciencias que desarrollen y las particularidades de la región. Es claro que estas prácticas culturales fundamentan, de algún modo y no siempre de forma visible, las prácticas de enseñanza.

El concepto de prácticas de enseñanza puede ser definido básicamente desde dos criterios: uno didáctico y el otro curricular. Ambos criterios no son excluyentes sino que, en la medida en que se entiende al currículum como *“síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía”*. (de Alba (1995), se le reconoce una dimensión que tiene que ver con las prácticas, los haceres pedagógicos que desarrollarán dicha propuesta en la vida cotidiana de las aulas.

En tal sentido, los enfoques curriculares operan como *“referentes de tramas ideológicas que llevan a postular y propiciar las políticas educativas a través de planes educacionales que cristalizan, finalmente, en sistemas simbólicos orientadores de prácticas curriculares y de enseñanza consecuentes con esas imágenes de hombre y sociedad idealizadas”*. Zoppi, (2008)

Del recorte de la mirada del currículum hacia las prácticas de enseñanza se focaliza la lente en el campo de la Didáctica que, en tanto disciplina que se ocupa de la enseñanza Camilloni (1996) procurará transformar el saber científico y la información en un “saber para ser enseñado y aprendido” Chevallard (2005), y se encargará de las transformaciones del conocimiento durante el proceso de comunicación Feldman (2006).

Dentro de este proyecto de investigación se conceptualiza la enseñanza, como aquellas estrategias y prácticas que desarrollan los docentes para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios. Y la estrategia de la enseñanza constituye un importante aspecto del currículum. Stenhouse (1991).

La noción de prácticas de enseñanza es coherente con una racionalidad práctico-hermenéutica del currículum en cuanto se considera la praxis como la acción humana cuya finalidad no es externa ni posterior a ella, sino que los fines que se persiguen se van logrando en el proceso y desarrollo de la práctica misma; esto es, son inherentes a ella. Esta concepción de praxis nos remite a la distinción aristotélica entre la acción técnica y la acción práctica. Mientras que la acción técnica plantea el modo de actuar en vistas a llevar a término algún fin concreto, la praxis es lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar en vistas a realizar valores y metas éticas.

En efecto, la acción práctica depende de los juicios efectuados sobre la base de la interpretación del significado de una situación a cargo de los responsables de llevar a cabo la acción que, en nuestro caso, serían los profesores.

Para Aristóteles el campo de la práctica era el campo de la interacción humana. En ella es fundamental el juicio práctico que tiene que ver con lo adecuado en una situación concreta. Con lo adecuado y no con lo correcto. El juicio práctico permite al sujeto decidir en una situación particular qué es lo bueno en esa circunstancia, aunque ello implique transgredir alguna regla general. En ese sentido decimos que no se ajusta a lo correcto sino a lo adecuado, a lo bueno. Grundy (1994)

El ejercicio del juicio práctico se logra mediante la deliberación sobre los medios, no sobre los fines; la reflexión que permite comprender los significados de la situación por parte de sus participantes. En ese sentido la acción práctica también requiere del consenso y la negociación.

La acción práctica tiene como principio fundamental el reconocimiento del derecho de cada sujeto a determinar el significado de una situación en la medida de su capacidad.

Entender la enseñanza desde una racionalidad práctica, implica reconocer que pertenece al ámbito de la interacción humana; esto es, de una acción comunicativa, de una interacción simbólica. En tanto se reconoce este aspecto fundamental, todos los participantes habrán de ser considerados sujetos de derechos.

Requiere además comprender las situaciones problemáticas constantes con las que el docente debe enfrentarse, desde una perspectiva reflexiva en la que se ponen en juego valores educativos, lo que hace que su tarea sea valorada desde criterios éticos y de responsabilidad.

El profesor cuyo trabajo esté informado por el juicio práctico se ocupará de que las interacciones en el ambiente de clase y en las prácticas curriculares en general, proporcionen oportunidades adecuadas para el aprendizaje, en tanto el momento de aprendizaje constituye su propio fin. Su principal preocupación será el aprendizaje, no la enseñanza; el aprendizaje entendido como construcción de significados, tal como plantea Grundy, (1994). Desde esta perspectiva, sería posible conceptualizar las prácticas de enseñanza como todas aquellas actividades planificadas y no planificadas desarrolladas principalmente por profesores y estudiantes que buscan facilitar experiencias en relación con el aprendizaje de los saberes curriculares seleccionados y definidos en el marco de los Diseños curriculares y en base al diagnóstico de necesidades, intereses y prioridades de la comunidad educativa.

En este sentido pueden ser consideradas prácticas de enseñanza actividades tales como: planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje (que incluye estrategias metodológicas e instrumentos de evaluación); talleres de diversas temáticas; participación en diferentes proyectos propuestos por la institución educativa y en eventos organizados por entidades e instituciones de la comunidad en la que se inserta la misma.

En todas estas prácticas se desarrolla un proceso de interacción comunicativa, simbólica en la que se comparten e interpretan significados relativos a las prácticas culturales propias de la unidad académica, al aprendizaje y a las prácticas propuestas. En dicha interacción se va desarrollando, lentamente y no por caminos certeros, el proceso de alfabetización académica a través de prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico y que posibilitan la formación en el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional Fernández (2005), es decir al apropiarse

de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso, se es parte de dicha comunidad.

Numerosos estudios indican que la escritura académica requerida en la universidad entra en conflicto con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes sobre la escritura. Los estudiantes se sienten extranjeros en los territorios discursivos valorados por los profesores. Escuchamos a diario a los profesores de enseñanza universitaria poner de manifiesto que lo propio de su tarea es la de enseñar contenidos disciplinares y no la de ocuparse en promover actividades tendientes al desarrollo de estrategias necesarias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje escrito. De este modo se espera que aquellos que ingresan a este nivel ya dispongan o adquieran por sí mismos los procedimientos intelectuales necesarios para el trabajo académico y, si no lo logran, el resultado será un inevitable bajo rendimiento general o, lo que es todavía más preocupante, el atraso en y hasta el abandono de los estudios Vazquez (2005).

La alternativa que introduce el concepto Alfabetización Académica, es destacar que los modos de leer y escribir - de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. De este modo, cuestiona la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Por lo tanto, aprender a producir e interpretar lenguaje escrito no es un asunto concluido al ingresar en la educación superior.

La diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe, plantean la necesidad de comenzar a hablar en plural: de Alfabetizaciones. Puesto que existen distintas culturas en torno a lo escrito y la cultura académica es una de ellas. La alfabetización académica es un hecho plural y heterogéneo que depende tanto de los requerimientos de la institución universitaria como de las distintas disciplinas académicas.

El aprendizaje de la alfabetización académica implica desarrollar la pertenencia a una comunidad, con una práctica sociocultural que le es propia; por ello interviene la capacidad del estudiante de leer y escribir textos sobre una disciplina en particular, e interpretar las prácticas sociales constitutivas de la unidad académica a la que pertenece. Al respecto Carlino (2013), expresa “La alfabetización académica implica la asunción de una serie de herramientas lectoras y escritoras en una comunidad especializada que le permita desempeñar una actividad social en el contexto académico a la vez que se interactúa con él”.

De lo dicho en este apartado se puede inferir esta primera aproximación teórica. En los estudiantes, el proceso de alfabetización académica promueve estrategias de comprensión y producción de textos en un campo de conocimiento, bajo las prácticas culturales de una facultad; y a la vez se va transformando la identidad personal y social del sujeto de aprendizaje. Por ello es necesario el diseño y ejecución de acciones institucionales y docentes destinadas a la promoción de dicha alfabetización, que a su vez favorezcan el desarrollo personal.

Experiencia de conocimiento

En los círculos académicos y en los extrauniversitarios circula la opinión de que la universidad está “super diagnosticada” y que por lo tanto lo que urge es el desarrollo de líneas de acción que den solución a la problemática de la deserción y el rezago estudiantil. Por esta razón, desde la nueva gestión de la Secretaría Académica y por medio de la conformación de un SAPOE de carácter interdisciplinario, se desarrollaron innovaciones sobre las que se aplicaron instrumentos de evaluación de resultados.

- **Marco normativo**

La presente experiencia de conocimiento se enmarca en las Condiciones de Admisibilidad, aprobadas por el Consejo Superior según Resolución Nº 342 /15 para el ingreso 2016, que fueron tomadas de base también para el ingreso 2017. En la mencionada normativa se establece que la propuesta de Ingreso de la F.C.E toma como marco de referencia, entre otros, los lineamientos académicos planteados en la Ordenanza Nº 71/05 sobre Competencias Generales Básicas y Transversales, Competencias Específicas por Áreas de Conocimiento y Carreras.

En concordancia con dicha resolución, la propuesta comprende las etapas de Confrontación Vocacional, Nivelación y Ambientación Universitaria. La etapa de Nivelación se constituye con los siguientes módulos: Comprensión Lectora y Resolución de Problemas, Economía, Administración, Matemática y Contabilidad; cabe destacar que los primeros se desarrollaron en forma articulada con los propios de las ciencias económicas, para lo cual se medió el material desde la propia disciplina, trabajando de modo mancomunado.

Por lo expresado anteriormente, las propuestas referidas a la comprensión y producción de textos, como así también, la resolución de problemas están contextualizadas en situaciones problemáticas propias de las disciplinas, con la finalidad de acercar a los aspirantes a la lógica discursiva de las disciplinas propias de la F.C.E. y con la finalidad de “situar” la práctica docente y de no crear compartimentos estancos, sino que sirva como eje vertebrador en cuanto a la formación de los aspirantes en estudiantes universitarios.

En relación con las modalidades de cursado se desarrollan tres formatos: la primera es presencial y extendida, la misma le permite a los aspirantes cursar de agosto a diciembre. La segunda, también de forma presencial, es la intensiva en la que el tiempo de cursado se desarrolla entre los meses de octubre a diciembre y finalmente la modalidad libre que solo implica el cursado de la Confrontación Vocacional y aprobar el resto de los módulos por medio de examen escrito. En la propuesta pedagógica para el ingreso 2017 se avanzó aún más, puesto que la modalidad extendida comenzó en el mes de junio y la intensiva en el de agosto. Por otra parte, otra innovación consistió en realizar una primer instancia de evaluación en el mes de diciembre y otras dos en los meses de febrero y marzo. Por otra parte, se incorporaron evaluaciones de proceso que permiten al aspirante conocer la modalidad de los instrumentos de evaluación, así como también confrontar con una instancia de evaluación de carácter universitario. Además, dos de los módulos han sido estructurados de modo tal que los mismos puedan ser promocionados.

- Acciones destinadas a docentes y estudiantes

Una vez establecido el encuadre normativo y pedagógico se comenzó a trabajar con el equipo docente: como primera medida se desarrollaron espacios de formación orientados al desarrollo de las competencias establecidas en la Ordenanza Nº 71/05, en una segunda instancia, los docentes de Comprensión Lectora y Resolución de Problemas trabajaron de manera articulada con los profesores de Economía, Administración, Matemática y Contabilidad en la elaboración del material de estudio.

Dado que la adquisición de la alfabetización académica está condicionada en cierta medida por las prácticas docentes, fue que se acordó con los profesores del ingreso, emplear entre otras estrategias, las siguientes:

1. Lectura de investigaciones referidas al campo que se enseñe.
2. Exposición de los procesos científicos que dan origen a la disciplina que enseñe.
3. Espacios de reflexión personales de forma oral o escrita a partir de lecturas recomendadas, por el profesor.
4. Solicitud de trabajos en los que los aspirantes deban realizar síntesis de textos y reelaborar los contenidos esenciales.

En función de los espacios de formación se logró la elaboración de cuadernillos para los aspirantes al Ingreso 2017 de la FCE-UNCuyo con características que permiten encuadrarlo dentro de una propuesta en la que se inicia a los futuros estudiantes universitarios en el proceso de alfabetización académica. Se observaron propuestas desde distintos enfoques epistemológicos, de modo tal que los aspirante puedan familiarizarse con la idea de “construcción del conocimiento científico” en la medida en que les permitía desnaturalizar miradas “únicas” acerca de “la economía” y la contabilidad y la administración como campos de mera aplicación técnica.

El material elaborado para el Módulo de comprensión lectora ofrecía textos propios de las disciplinas y áreas del conocimiento de las ciencias económicas y de la administración. Por su parte, la propuesta de los talleres de Resolución de Problemas, facilitó este mismo acercamiento en cuanto se presentaron situaciones problemáticas en las que se diferenciaban los problemas relativos al campo de la

Matemática y los inherentes al campo de las Ciencias Sociales. Para ello fue necesario trabajar de modo conjunto con referentes disciplinares, tanto docentes como estudiantes avanzados.

En relación con los aspirantes y desde el Módulo de Confrontación Vocacional se aplicó una encuesta a una muestra de 255 aspirantes, con la finalidad de identificar características relevantes vinculadas a la lectura de los textos. Dadas las características de este trabajo se presentan las conclusiones en relación a algunas preguntas.

La muestra estaba conformada en un 63% por mujeres y el 87,50% del total de encuestados se ubicó en un rango etario entre 18 y 20 años y el 87, 26% no trabaja.

En relación con la autopercepción frente al estudio, el 40,78% de los aspirantes sostenía que su formación secundaria era medianamente satisfactoria para comprender los contenidos desarrollados en el ingreso. Por su parte, el 47% consideraba que poseía dificultades en el estudio; sin embargo, el 77, 17% estudiaban sólo dos horas diarias, fuera del horario escolar. Finalmente en torno a las dificultades frente al estudio se concentraron los mayores porcentajes frente a las siguientes categorías: concentración, distribución del tiempo y textos difíciles de interpretar.

En referencia a los hábitos de lectura, 57,15 % de los encuestados leía para aprender pero sólo un 56,44 leía textos completos; en relación con la clase de textos destacaron aquellos que contenían imágenes, siendo el recurso más usado para resolver dudas, referidas a los escritos propuestos, Internet. Cabe destacar que la mayoría de los encuestados empleaban el resumen como la principal estrategia de estudio, situación que evidencia que los aspirantes no sabían identificar los distintos tipos de textos y las técnicas de estudio apropiadas para los mismos. En definitiva, en las encuestas se observó que los modos de acercarse a los textos académicos estaban vinculadas a lógicas de trabajo propias del secundario como es la toma de apuntes, la lectura de fotocopias para completar los apuntes y la elaboración de resúmenes, en su gran mayoría. Es importante advertir que las técnicas de estudio que implican el uso de funciones cognitivas complejas no fueron seleccionadas por los aspirantes. Si bien, en su gran mayoría, respondieron que leen para aprender, el resto de sus respuestas evidenciaron que lo hacían para completar las notas de clase, porque es esa la herramienta principal de estudio.

Las prácticas de escritura las usaban de manera fragmentada porque únicamente tenían en cuenta el tema sobre el que escriben, para ampliar lo apuntado en clase, memorizarlo, con el fin de aprobar las instancias de evaluación. Utilizaban la escritura fundamentalmente para instancias de evaluación de lo ya aprendido pero no retroalimentan lo escrito para seguir aprendiendo.

Este tipo de secuencia lineal para aprender niega el potencial epistémico de la escritura, es decir no es solo un medio de registro sino que puede devenir en un instrumento que le posibilite al estudiante desarrollar, revisar y transformar el propio saber. (Carlino 2003). Para que esto ocurra el lector debe enfrentarse con una actitud crítica al texto, estrategia menos elegida por los aspirantes encuestados, como también la revisión de lo que escriben, acción básica para lograr un proceso metacognitivo. Quizás el desafío esté en diseñar configuraciones didácticas que permitan promover la escritura con tal fin, sobre todo teniendo en cuenta la importancia de articular de modo efectivo la instancia de ingreso con el primer año de las carreras universitarias.

Estos resultados permitieron que los docentes a cargo del Módulo de Comprensión Lectora y Resolución de Problemas acompañaran a los aspirantes en el proceso de alfabetización académica, con la finalidad de visibilizar la importancia de:

1. La búsqueda de información como proceso de construcción de conocimiento.
2. La importancia de la lectura de bibliografía de manera integrada, es decir, desde una postura crítica.
3. La escritura como proceso que promueve el aprendizaje, que va más allá de leer y resaltar párrafos en una fotocopia para luego escribirlos en un papel.
4. El uso de técnicas de estudio que integren la información, además de extraer las ideas principales.
5. Valorar la revisión como proceso que posibilita el aprendizaje.

Al finalizar el mencionado módulo se aplicó una encuesta para valorar las prácticas de enseñanza desarrolladas. La gran mayoría de los aspirantes evaluaron positivamente el módulo en tanto les permitió: disipar dudas respecto de la carrera que habían elegido, aprendieron métodos de estudio que en la secundaria no usaban y lograron adecuarse medianamente a las dinámicas institucionales del ingreso en F.C.E. Vale destacar que el número de ingresantes aumentó notablemente, en comparación con años anteriores.

Proyecciones al campo aplicado

En función de lo expuesto en el presente proyecto, el equipo realiza algunas reflexiones que pueden interpretarse como sugerencias en el plano empírico.

Desde el ingreso se pudo comprobar que la adquisición de la alfabetización académica está vinculada a las prácticas de los profesores; por ello deberían realizarse intervenciones conscientes y sistemáticas sobre los hábitos lectores de los estudiantes, durante toda la carrera. Por su parte, los estudiantes necesitan asumir que aprender no es simplemente reproducir un texto, que las secuencias de estudios lineales no promueven un verdadero desarrollo cognitivo auténtico, y en definitiva que todo proceso formativo requiere dedicación y esfuerzo.

La discusión no pretende agotarse con este trabajo, ya que la problemática es altamente compleja y seguramente plantear una propuesta perfecta es una utopía; por otra parte, el cambio y la mejora continua implican una sucesión de acciones sin fin; en este sentido el equipo de trabajo comparte con Galeano *“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”*.

Bibliografía

- Anijovich, R.; Camilloni, A; Cappelletti, G; Hoffmann, J. Katzkowicz, R; Lopez, L. (2010) La evaluación significativa. Paidós Bs As
- Arnoux, E., DSTEFAÑO, M. YPEREIRA, C. (2002) La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires, Eudeba
- Bernstein, B. (1997) La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.
- Carlino, P. (2001) “Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas”. Ponencia presentada en las Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001. Disponible en Internet en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>
- Carlino, P. (2002 a) “Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué”. Revista Iberoamericana de Educación, versión digital, agosto. Disponible en Internet en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf>
- Carlino, P. (2002 b) “Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad”. Ponencia invitada en el Panel Enseñanza de la Escritura, Seminario Internacional de Inauguración de la Subselección Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Fac. de Educación, Univ. Nac. de Cuyo, Mendoza, abril de 2002. Disponible en Internet en: http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/
- Carlino, P. (2002 c) “Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: Haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura”. Comunicación Libre en las IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, agosto de 2002.
- Carlino, P. (2002 d) “Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué”. Investigaciones en Psicología, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Año 7, Vol 2.
- Carlino, P. (2002 e) “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura, año 23, Nº 1, marzo.
- Carlino, P. (2013). ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA DIEZ AÑOS DESPUÉS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57) 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Ferrés, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Paidós, Barcelona, 2000
- Guzmán, S y otros (2015) La alfabetización académica en la universidad un estudio predictivo, RELIEVE, 21 (1) art ME3, DOI:12.7203/relieve 21.1.518

Lopez Segrera, Francisco (2006) Escenarios mundiales de la educación superior Análisis global y estudio de casos. Buenos Aires: CLACSO. Página 24.

Morduchowicz, Roxana. (2000) El capital cultural de los jóvenes. Fondo de Cultura Económica.

Prieto Castillo (2011) La mediación pedagógica. Ediciones Ciccus – La Crujía, Buenos Aires, 1999, 6ª edición (1992, 1ª ed.).

RUSSELL, D. (1990) "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation". College English, 52

Tobefia, Verónica. La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural (2011) En: Tiramonti, Guillermina (dir). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Bs. As., FLACSO Argentina, Homo Sapiens Ediciones. (págs. 205 a 238)