

Perspectivas sobre la lectura en Psicología: ¿Qué nos dicen los docentes del primer año con más experiencia?

María Micaela Villalonga Penna

Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC/CONICET)

San Miguel de Tucumán, Argentina

micavillalonga@yahoo.com.ar

Abstract

Teacher's conceptions about reading in the disciplines and in academic contexts have been identified as an important aspect by those authors that who adhere to the approaches of Academic Literacies and Critical Literacies. In this sense, the porpoise of this paper is to present first year Psychology most experienced teacher's conceptions about reading. We interviewed first course teachers. The interviews were analyzed based on predefined and emerging categories. The results showed that teacher's conceptions about their students combined positive and negative aspects; that reading during secondary school and in the university is conceived between information acquisition and disciplines knowledge building; that student's reading difficulties are attributed to secondary schooling or considered an hybrid of secondary school and academic reading practices.

Keywords: reading- psychology- teachers

Resumen

Las concepciones docentes acerca de la lectura en el marco de disciplinas y en contextos académicos, han sido señaladas como un aspecto relevante por aquellos autores que adhieren a los enfoques de las *Alfabetizaciones Académicas* y de la *Literacidad Crítica*. En este sentido, el propósito de este trabajo es presentar las concepciones acerca de la lectura que poseen los docentes con mayor experiencia del primer año de la carrera de Psicología de la UNT. Se entrevistó a docentes del primer año de la carrera con más de 15 años de experiencia. Las entrevistas se analizaron en función de categorías predefinidas y emergentes. Los resultados evidenciaron que las concepciones docentes acerca de los alumnos aúnan aspectos positivos y negativos; que las formas de concebir la funcionalidad de la lectura en el secundario y en contextos académicos, oscila entre la adquisición de información y la construcción de conocimientos disciplinares; que las dificultades lectoras de los alumnos se atribuyen a la escolaridad secundaria o se consideran como un híbrido de lo aprendido en el secundario y de las nuevas prácticas lectoras en contextos académicos.

Palabras clave: lectura- psicología- docentes

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar las concepciones acerca de la lectura que poseen los docentes con mayor experiencia del primer año de la carrera de Psicología de la UNT. En este

sentido, en la primera parte se presenta una revisión de los aportes teóricos más relevantes referidos a la temática. En la segunda, se enuncian los principales aspectos metodológicos. En la tercera, se incluyen los resultados indicando las categorías halladas y ejemplificándolas con el discurso de los entrevistados. Además, se hace discutir los resultados con los aportes teóricos antes desarrollados. Finalmente, en la cuarta, se esbozan algunas conclusiones.

2. APORTES TEÓRICOS

¿Cómo conciben la lectura los docentes con más experiencia del primer año de la Facultad de Psicología de la UNT?

Las concepciones docentes acerca de la lectura en el marco de disciplinas y en contextos académicos, han sido señaladas como un aspecto relevante por aquellos autores que adhieren a los enfoques de las *Alfabetizaciones Académicas* [2; 3; 4; 14] y de la *Literacidad Crítica* [1; 10]. Desde los enfoques psicosociológicos también se ha señalado la relevancia de las representaciones docentes sobre diversas cuestiones. Una cuestión trabajada por estos enfoques es la referida a cómo las representaciones o concepciones que los docentes se forman acerca de sus alumnos pueden determinar las prácticas y las interacciones áulicas [25; 26]. Las formas de concebir a los estudiantes pueden ser entendidas como representaciones socialmente construidas que se constituyen en “la realidad” para los sujetos educativos, al ser legitimadas por las instituciones educativas [13; 25; 28].

Como ya lo mencionamos, considerar las perspectivas docentes acerca de la lectura resulta significativo porque éstas se encuentran íntimamente relacionadas con lo que los docentes esperan de los estudiantes como lectores [1; 2; 14; 15; 27]. En relación con esto, una cuestión considerada en la literatura de especialidad es la de las diferencias entre las prácticas lectoras académicas y las que se desarrollan en la escuela secundaria. Carlino y cols. [6; 12], encontraron que las formas de lectura que los docentes universitarios esperan que sus alumnos realicen, difieren de las prácticas lectoras aprendidas en la escolaridad media [6; 12].

En contextos académicos, las formas de lectura se relacionan con el tipo discursivo predominante según las disciplinas y las formas de lectura que esto requiere. En Ciencias Humanas y Sociales predominan los textos polifónicos, cuya comprensión hace necesario tener en cuenta diferentes perspectivas muchas de las cuales pueden ser polémicas [6; 12]. Leer implica enfocar los textos desde las perspectivas desarrolladas por las cátedras jerarquizando determinadas cuestiones desarrolladas en los textos, en función del programa y punto de vista de la asignatura. Además, la lectura en medios académicos y en Ciencias Sociales requiere relacionar diversos autores, inferir ideas centrales que no están enunciadas explícitamente [6; 12]. Estas cuestiones resultan relevantes porque, por un lado, los alumnos pueden llegar a ser evaluados en función de un modelo lector que no han incorporado y, por el otro, los profesores pueden no haber hecho conscientes para sí mismos las características de los textos y las estrategias lectoras necesarias para comprenderlos, y por lo tanto no explicitan y enseñan estas cuestiones a sus alumnos [2; 3; 4; 14; 16].

En cambio, en la secundaria, suelen privilegiarse visiones del conocimiento estables, seguras y válidas, que pueden dificultar la comprensión de la diversidad, precariedad y disensos inherentes al discurso científico-académico, especialmente en las Ciencias Sociales [19]. Predomina el uso de

textos con un bajo nivel de complejidad y el trabajo con una única fuente textual, lo cual no posibilita la elaboración y organización de los conocimientos [12; 18; 29].

Hemos estimado también que los aportes realizados por aquellos estudios nacionales [7; 8; 9; 20] que han identificado las modalidades de inclusión de las prácticas lectoras resultan de interés. Por un lado, los docentes que señalan la inclusión de la lectura en las materias como una herramienta de adquisición de información, tienden a hacer predominar las exposiciones orales unipersonales a partir de fuentes teóricas o de material bibliográfico indicado por el profesor. En relación con esta forma de inclusión de las prácticas lectoras, Padilla y cols. [11; 17; 19; 24; 21; 22] señalan que la palabra del docente puede llegar a ser la única legítima, dando lugar a la reproducción acrítica del conocimiento y a la acentuación de la dicotomía académica *clase teórica* (exposición magistral) y *clase práctica* (aplicación de conocimiento teórico). Por el otro, y en menor medida, los docentes que plantean la inclusión de la lectura en la enseñanza de los contenidos de una asignatura, suelen propiciar diálogos colectivos sobre los textos a leer o leídos, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se realizó desde un enfoque cualitativo. Se entrevistó a 5 docentes del primer año de la carrera, con más de 15 años de antigüedad en sus cargos. Las entrevistas se analizaron en función de categorías predefinidas (5; 6; 7; 8; 9; 12; 13; 18; 20; 25; 28) y se consideraron también las categorías emergentes.

4. RESULTADOS

Los resultados evidenciaron la presencia de las siguientes categorías en las entrevistas a los docentes:

4.1. Concepciones docentes acerca de los alumnos: entre el tener, el ser y el estar.

En las concepciones coexisten aspectos positivos y negativos, siendo que los negativos apuntan a lo que se tiene y los positivos a los que se es.

E: ... A mí me interesaría, primero, saber cómo los ve a los alumnos de primer año.

*D: Mirá la verdad que me han sorprendido... y nos ha sorprendido gratamente ¿no? Creo que son chicos eh, que si bien en lo académico, eh, por ahí **traen** como ciertos déficits, ciertas dificultades por ahí para afrontar un primer año de la facultad, eh, emocionalmente y afectivamente **son** chicos muy respetuosos, con muchos deseos de aprender, con muchas ganas de hacer y de aprender. Y desgraciadamente por ahí, es lo que hablábamos, eso como que se va perdiendo ese deseo de aprender a lo largo de la carrera... Y vienen con muchas ganas, son muy cumplidos, si uno les dice para la semana que viene hay un práctico evaluativo, estudian para el práctico evaluativo, se preocupan (docente 1).*

E: ¿Cómo ves a los estudiantes que ingresan a la carrera?

D: ¿En general?

E: Si, en general.

D: **Son** chicos...mirá, creo que como cada vez estoy más vieja los veo chicos (se ríe)...puede ser eso...porque antes creo que no los veía tan chicos. **Son** chicos, pero llegan con ganas, tienen ganas de aprender, de conocer...y eso es una ventaja para mí...No son chicos malos ni atrevidos...no son chicos violentos ni apáticos. Son adolescentes y pueden aprender cosas, son violentos si se los violenta, son apáticos si se les da lugar... **Tienen** dificultades porque la mayoría vienen con una base floja del secundario. Me molesta mucho cuando mis colegas demonizan a los chicos, porque la verdad...nunca, un alumno me faltó el respeto (docente 2).

También, en las concepciones se remarcan los aspectos negativos como algo que pareciera ser inherente a los estudiantes.

E: ¿Cómo ve a los alumnos del primer año?

D: **Son** vagos, ...muchos quieren todo fácil, no quieren esforzarse, y creen que porque están amparados en la masa pueden hacer cualquier cosa (docente, 4)

O se plantea la idea de lo situacional o de un estado -dejando abierta la posibilidad de cambio en relación con algunos aspectos- en confluencia con aspectos negativos que hacen al ser.

E: Me gustaría saber cómo los ve, en general, a los chicos que llegan a primer año.

D: Bueno si tengo que hacer un...un...primero los veooo, ehmmm, **están** desorientados, en el sentido de que no tienen muy clara la idea de cómo funciona la Universidad ¿no? Después los veo mal preparados, digamos, **son** chicos mal formados, o sea, sin una base sólida, esteee, y quizás sin suficientes herramientas de aprendizaje (docente 4).

4.2. Concepciones docentes sobre la funcionalidad de la lectura y sobre lo que se lee.

4.2.a) Concepciones sobre la funcionalidad de la lectura en el secundario: adquirir información vs construir conocimientos.

Las concepciones tienden a indicar como función de la lectura y como práctica social legitimada, dos cuestiones: la adquisición de información vs la necesidad de propiciar la construcción de conocimientos con base en el material de lectura.

D: Yo creo que vienen del secundario, estudiando con un sistema en el cual digamos...tenían que leer unas pocas hojitas de un manual y responder una guía con preguntas que se correspondían con un párrafo de ese texto del manual, y entonces lo único que tienen que hacer es recortar de ese capítulo del manual, información específica. Y en muy pocos colegios se trabaja con libros y capítulos de libro, teniendo en cuenta quién es el autor del texto, en qué momento se escribió ese texto, para que puedan visualizar cuál es el planteo general y que también puedan dar cuenta de cuestiones específicas del texto, y relacionar esos planteos con los de otros autores, otros textos... habría que poder enseñar y que los chicos aprendan que más allá de un concepto está la idea global que un autor trata de transmitir y cómo se puede relacionar esa idea con lo que me dice este otro autor también, y poder situar lo que me dicen los autores en el momento en que escribieron para poder en parte entender por qué escribieron. Este trabajo debería hacerse desde el

secundario, porque los textos con los que se trabaja en el secundario pareciera que parte de verdades indiscutibles, es la verdad, la versión, del autor del manual (docente 2).

D: En el secundario los chicos, digamos, esteee...leen unas pocas hojitas del manual y con eso basta o sobra, porque si memorizan bien esas preguntitas que les dan aprueban sin lugar a dudas. Y creo que habría que buscar que los chicos pasen de la lectura del manual a la lectura de tal o cual autor y que puedan entender lo que dice ese autor en general y no unas hojitas aisladas (docente 4).

Esto resulta consonante con lo indicado por Padilla [19] acerca del tipo de prácticas lectoras que se construyen en el nivel medio, que se caracterizan por una visión del conocimiento estable, segura, válida y poco discutible, que puede llegar a dificultar la comprensión de la diversidad, precariedad y disensos inherentes al discurso científico-académico en las Ciencias Sociales. También resulta coincidente con lo propuesto por las investigaciones nacionales citadas [12; 18; 29] en las que se indica que en el secundario suelen utilizarse textos con un bajo nivel de complejidad y que los estudiantes suelen aprender prácticas lectoras cuyo fin es la memorización y reproducción acrítica de la información contenida en los textos.

4.2.b) Concepciones sobre la funcionalidad de la lectura en la universidad: adquirir información vs construir conocimientos.

En las perspectivas sobre la lectura en contextos académicos, se aprecian dos posturas parecen. Por un lado, docentes que acentúan como función de la lectura la adquisición de información.

E: ¿Qué espera que hagan sus alumnos al leer?

D: Mmmm...que puedan buscar, recortar esa información específica, que ya se la anticipó en la clase teórica. Porque en esta materia, la teórica les indica a los chicos la profundidad con la cual tienen que leer el texto y lo que realmente es importante. Entonces, que puedan buscar esa información y no perderse en la multiplicidad de cosas que se desarrollan en el texto.

Por el otro, docentes que indican como función de la lectura la construcción de conocimientos disciplinares.

E: Y, vos ¿que función creen que puede tener o cumplir la lectura del material bibliográfico que da la cátedra?

D: Mmmm...y eso depende de cómo se trabaje... Si vos fomentás que los chicos lean buscando solamente el concepto así, aislado, lo que le van a tomar sí o sí en el parcial, si hacés eso, los chicos van a buscar eso, información específica. Pero si les mostrás que esa información específica no tiene sentido si está aislada, y que la única forma de entender eso que es relevante es teniendo en cuenta las ideas que viene proponiendo el autor y quién escribe, por qué escribe, en qué momento escribe...entonces, ahí sí se puede hablar de construir conocimientos. Ahí se puede hablar también de poder relacionar lo que me dice un autor con lo que me dice otro autor, relacionar lo que leo en la fuente primaria con lo que leo en la fuente secundaria, y esto de relacionar es lo que permite a los chicos ir construyendo, armando, aprendizajes, conocimientos (se ríe). Y entonces leer es la vía que permite esto y por eso se vuelve fundamental (docente 2).

Esto resulta coincidente con lo propuesto por Carlino y cols. [7; 8; 9; 20], quienes han identificado dos modalidades de inclusión de las prácticas lectoras: la lectura en las materias como una herramienta de adquisición de información contenida en textos y la lectura como herramienta en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos de una asignatura, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes.

En relación con las concepciones docentes sobre la lectura que acentúan la función de adquirir información, nuestros hallazgos concuerdan también con lo indicado por Padilla y cols. [11; 17; 19; 24; 21; 22] acerca de cómo esta perspectiva sobre la lectura puede llevar a enfatizar el valor de la clase teórica *clase teórica* como exposición magistral, marcando una distancia con la clase práctica como aplicación de conocimiento teórico.

4.2.c) Concepciones docentes sobre el material bibliográfico que se lee en la universidad: textos complejos, elementos para contextualizar el material de lectura y posturas de cátedras.

Conforme a lo indicado por los estudios nacionales citados, hemos hallado que algunos docentes identifican particularidades en relación con el tipo discursivo predominante según las disciplinas y las formas de lectura que esto requiere [6; 12], la importancia de poder contextualizar lo que se lee [5], comprender la polifonía de voces que pueden presentarse en un texto, [6; 12], relacionar los planteos de diversos autores e inferir ideas centrales que no están enunciadas explícitamente [6; 12].

E: Y esto que me decías de los textos de la materia, de que no son como los de otras materias...

D: ...Son textos más complejos. Y para leerlos y comprenderlos tienen que desarrollar otras cosas. Tienen que ver quién escribe, quién es el autor, que van a necesitar leer el texto un par de veces, buscar las palabras que no entiendan, marcar ideas principales, ver cuál es el esqueleto del texto, que se dice en cada apartad, cuáles es la línea de argumentación del autor (docente 2).

D: Cuando los chicos leen les cuesta entender el planteo general de los autores, es como si quisieran encontrar conceptos aislados y no pueden ver cuál es el hilo conductor...lo interesante es que puedan ver cómo los autores van relacionando una cosa, con otra, y con otra... y en función de eso, que vean desde que texto, de qué autor van definir algo, o que puedan comparar un concepto desde diferentes autores...y eso lo hacemos en el práctico. O que puedan ejemplificar conceptos, que piensen en lo que sucede en el día a día, así creo que es más fácil que los comprendan.

Me importa mucho...que puedan... contextualizar eso que leen, que vean que no son cosas aisladas que se estudian caprichosamente para aprobar tal o cual materia...que esto que dice un autor va más allá de lo que nosotros les pedimos que estudien para nuestra materia, porque nosotros seguimos una línea (docente 2).

4.3 Dificultades lectoras de los alumnos: atribuir las al secundario y/o reflexionar sobre las prácticas de enseñanza.

Algunos docentes atribuyen las dificultades lectoras de los estudiantes a la escolaridad secundaria

D: ...Hay dificultades, porque los chicos vienen con una formación pobrísima en el secundario, a excepción de algunos colegios o escuelas.

E: ¿Pobrísimo en qué sentido?

D: No han, no han...digamos, una falta de motivación, una dificultad de razonar, asociar, no saben hacer, no saben hacer esquemas...ehhh, es decir, no...vienen con una modalidad del secundario, con aspectos, inclusive, bastante cómodos. Más que cómodo, muy facilitador, la ley del menor esfuerzo. O sea, no saben y quieren todo servido en bandeja, está el tema de la demanda, demanda, demanda (docente 1).

Otros docentes, consideran estas dificultades como un híbrido de lo aprendido en el secundario y de las nuevas prácticas lectoras en contextos académicos.

D: Vienen con una base medio floja del secundario es una realidad y tienen dificultades.

E: ¿Qué dificultades has detectado en relación con la lectura en los ingresantes y a qué crees que se deben estas dificultades?

D: Vos me preguntás esto y se me ocurren al menos tres cosas...primero, que en esta materia...tienen que leer las fuentes primarias...Este año, no sé por qué razón...desde la conducción de la cátedra, se decidió sacar las fuentes secundarias...La otra cosa que se me ocurre es que hay ciertas cuestiones, cosas que hacían los que fueron mis profesores, ir a clase con el libro o los libros que contenían los textos con los que íbamos a trabajar en la clase teórica y en la clase práctica. Abrir ese libro, indicarnos en el índice dónde estaba el texto, contarnos sobre el autor, hablarnos sobre ese libro que íbamos a leer, por qué se escribió...decirnos que otras cosas más había para leer ahí...mover la curiosidad de los alumnos...Y otro tema también....es que, suelen tener dificultades para separar ideas principales de ideas secundarias, entonces, en esos pasajes complicados, los leemos juntos si no son muy extensos e intentamos pensar que nos dice el autor...Pero de ahí en más, está en el docente ayudarlos...Y no se le puede echar toda la culpa al secundario de que los chicos tengan dificultades, hay que ver que estamos haciendo nosotros los profesores (docente 2).

D: Además aquí en esta facultad hay cosas que entorpecen todo. Y te digo esto porque el cuadernillo es la única vía para que los chicos puedan acceder al material, la biblioteca no da abasto. Pero si el cuadernillo no indica autor, título del libro y del capítulo del libro, el año de edición, por lo menos eso...los chicos no saben dónde están parados. Saben que leen a alguien, vaya a saber uno quien, y eso... Y ni hablar de los textos truncados, no sabes dónde empiezan ni dónde terminan (docente 2).

En este sentido, siguiendo a Carlino [3] y Carlino y Estienne [6], en el primer caso las expectativas docentes sobre qué deben hacer los alumnos no se verían cumplidas ya que podrían basarse en un modelo lector que los estudiantes desconocen, dando como resultados una evaluación con connotaciones negativas de la que los docentes de desresponsabilizan. En el segundo caso, en cambio y tal como lo señalan Carlino [3; 4; 5] y Marín [16], la docente sería consciente de las características del material de lectura y de lo que exige a los alumnos, atribuyendo así parte de las dificultades al quehacer del enseñante.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado las concepciones acerca de la lectura que poseen los docentes con más experiencia del primer año de la carrera de Psicología de la UNT.

Los resultados dieron a conocer que las concepciones docentes acerca de los alumnos, en algunos casos, aúnan aspectos positivos y negativos y que, en otros, priman los aspectos negativos. Las formas de concebir la funcionalidad de la lectura en el secundario y en la universidad parecen situarse entre la adquisición de información como práctica legitimada y la necesidad de propiciar la construcción de conocimientos con base en el material de lectura y de materias o disciplinas. Las dificultades lectoras de los alumnos se atribuyen a la escolaridad secundaria o se consideran un híbrido de lo aprendido en el secundario y de las nuevas prácticas lectoras en contextos académicos. Este estudio posibilitará continuar profundizando el análisis de las perspectivas docentes sobre la lectura, la relación entre las perspectivas de los docentes con mayor y con menor experiencia, y la relación entre dichas perspectivas y las prácticas de enseñanza de la lectura.

Referencias

- [1] Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- [2] Blommaert, J., Street, B., Turner, J. & Scott, M. (2007). Academic literacies –what have we achieved and where to from here? *Journal of applied linguistics*, 4 (1), 137-148.
- [3] Carlino, P. (2003 a). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Actas 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Bs. As. Mayo de 2003.
- [4] Carlino, P. (2003b). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 20, 409-420.
- [5] Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- [6] Carlino, P. y Estienne, V. (2004). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. Memorias de *las XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología*, UBA, 29 y 30 de julio de 2004, Tomo I, pp. 174-177.
- [7] Carlino, P., Iglesias, P., y Laxalt, I. (2010). Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace. Memoria de las *Jornadas nacionales de la cátedra UNESCO de Lectura y escritura “Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar”*, 9 y 10 de septiembre de 2010, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 675-694..
- [8] Cartolari, M., y Carlino, P. (2009). Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. Memoria de las *XVI Jornadas de investigación en Psicología y V Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 6-8 de agosto de 2009, Tomo I, pp. 206-208.
- [9] Cartolari, M., Carlino, P. y Rosli, N. (2010). Hacerle lugar o no a la lectura en la formación docente en ciencias sociales. Trabajo libre con referato expuesto en las *Jornadas nacionales de la*

cátedra UNESCO de Lectura y escritura “Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar”, 9 y 10 de septiembre de 2010, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

[10] Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Taller en el *IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*; SEDELL, /Universidad de la Rioja, Logroño, 30 de noviembre de 2005.

[11] Douglas, S.; Lopez, E. y Padilla, C. (2012). “Argumentación y pensamiento crítico articulados en la alfabetización académica: reflexiones docentes”, *Actas de las Jornadas La Lectura y Escritura en la formación académica, docente y profesional*, 9 al 11 de junio de 2011, Buenos Aires: UNGS y UTN.

[12] Fernández, G. y Carlino, P. (2008). *Leer y escribir en ciencias humanas y veterinarias: el punto de vista de docentes y alumnos*. 22° *Congreso mundial de lectura: Lectoescritura en un mundo diverso*. Asociación Internacional de Lectura, 28 al 31 de julio de 2008, San José, Costa Rica.

[13] Kaplan, C. (2008). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.

[14] Lea, M.R. (2005). *Communities of practice in higher education. Useful heuristic or educational model?* Cambridge: Cambridge University Press.

[15] Lillis, T. & Scott, M. (2007). *Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy*. *Journal of applied linguistics*, 4, 5-32.

[16] Marín, M. (2006). *Alfabetización Académica temprana*. *Lectura y Vida*, 4, 30-39. Consultado el 2 de mayo de 2012 desde <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/sumario>

[17] Molina, M. y Hael, V. (2011). “Leer, escribir y argumentar: una aproximación a las nociones de pensamiento crítico y argumentación desde la perspectiva de docentes primarios tucumanos”, *Actas de las Jornadas “La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional”*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento y UTN-FRGP. 9 y 10 de junio de 2011 (en prensa).

[18] Murga de Uslenghi, M. M, Padilla de Zerdán, C., Douglas de Sirgo, S. y Ameijide, M. D. (2002). *Discurso estudiantil: representaciones acerca de las competencias discursivas. Análisis crítico del discurso estudiantil en el nivel universitario. Oralidad, lectura y escritura: categorización de dificultades*. *RILL*, 15, 1-9.

[19] Padilla, C. (2004). *La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica*. *RASAL*, 2, 45-66.

[20] Padilla, C. y P. Carlino (2010). *Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria*. En G.Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Ariel,

[21] Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2007). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte.

[22] Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte.

[23] Padilla, C. y E. Lopez (2004). “Prácticas discursivas académicas: representaciones y expectativas estudiantiles”, *Actas del I Encuentro Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*”, Tucumán, UNT. CD

- [24] Padilla, C. y E. Lopez (2006). “Contextos para el desarrollo del pensamiento crítico: el lugar del discurso estudiantil en las prácticas académicas”, *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística*, SAL y Universidad Catól. de Salta. CD.
- [25] Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- [26] Postic, M. (2000). *La relación Educativa*. Madrid: Narcea.
- [27] Street, B. (2003). What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5, 77-91.
- [28] Tenti Fanfani, E. (2004). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes- Editorial
- [29] Vardi, I. (2000). “What lecturers’ want: an investigation of lecturers’ expectations in first year essay writing tasks. Ponencia presentada en la *Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: “Creating Futures for a New Millennium”*, Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.