LECTURA Y VIDA, vol. 31, núm. 3, 2010, pp. 6-19.

¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?.

Fernández, Graciela y Carlino, Paula.

Cita:

Fernández, Graciela y Carlino, Paula (2010). *¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?. LECTURA Y VIDA, 31 (3), 6-19.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/paula.carlino/216

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/erM

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LA UNIVERSIDAD Y LAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA?

GRACIELA MARÍA ELENA FERNÁNDEZ*
PAULA CARLINO**

En este trabajo se presenta un estudio cualitativo que explora los desafíos que enfrentan los ingresantes a la universidad. Por medio de grupos focales y entrevistas a docentes y alumnos de los primeros años de Ciencias Humanas y Ciencias Veterinarias, se investigan las prácticas de lectura y escritura que se realizan en la educación secundaria y superior. De esta manera, se abordan diferencias sustantivas entre ambos niveles educativos y el reto que implican, por tanto, los modos de lectura y escritura que aguardan a los ingresantes a la universidad. Los resultados de este estudio son analizados en términos de sus implicancias para la enseñanza.

The authors present a qualitative study to explore the challenges that students who start university have to cope with. Through focal groups and interviews with teachers and freshmen of Human and Veterinary Sciences, we asked about reading and writing practices used in secondary and higher education. They agree in mentioning substantial differences between both educational levels and in the challenge that literacy implies to incoming students. The results of this study are analyzed in terms of its implications for teaching.

Introducción[1]

Buena parte de las asignaturas de la formación secundaria y universitaria requieren leer y escribir para aprender los contenidos de diversas disciplinas. A pesar de la ubicuidad de las prácticas de lectura y escritura en estos ámbitos, el modo como se perciben no ha recibido suficiente atención en nuestro entorno. Esto contrasta con la creciente bibliografía sobre diversos aspectos vinculados a la producción y comprensión de textos en el nivel superior. En primer lugar, sobre los talleres de escritura y lectura que varias universidades argentinas han implementado en la pasada década (Di Stefano y Pereira, 2004; Fernández e Izuzquiza, 2005; Moyano, 2007; Valente, 2005, entre otros). Otras publicaciones analizan situaciones didácticas que incluyen orientaciones para leer y escribir en asignaturas de diversas áreas disciplinares (Carlino, 2005; De Micheli e Iglesia, 2010; Galaburri *et al*., 2009; Fernández *et al*., 2009; Padilla *et al*., 2010) o indagan el funcionamiento de tutorías de estudio (Baldóni *et al*., 2006; Solá Villazón y De Pauw, 2004). Algunos trabajos examinan acciones de desarrollo profesional de docentes para ayudarles a integrar la lectura y la escritura en sus materias (Benvegnú, 2004; Carlino y Martínez, 2009; Di Stefano *et al*., 2006; Flores y Natale, 2004; Marucco, 2004).

El punto de vista de docentes y de alumnos sobre las formas de leer y de escribir requeridas en la educación secundaria y superior está menos presente en la bibliografía. Se ha estudiado qué tipos de tareas de comprensión y producción de textos se realizan en las asignaturas mediante el análisis documental de programas de cátedras (Solé *et al*., 2006) y encuestas realizadas en ambos niveles educativos (Mateos *et al*., 2004; Solé y Castells, 2004; Villalón y Mateos, 2009). Vázquez y Mirás (2004) han examinado cómo se representan los alumnos las tareas de escritura que se les proponen. Laxalt (2007) analiza las voces de los estudiantes que asisten a tutorías de estudio en la universidad.

A partir del enfoque metodológico de los estudios sobre alfabetizaciones académicas (Lea y Street, 1998), Diment y Carlino (2006a, 2006b) exploran por medio de entrevistas las perspectivas de estudiantes y profesores universitarios sobre la escritura en ciencias sociales, Estienne y Carlino (2004) hacen lo propio sobre la lectura, y Di Benedetto y Carlino (2007) indagan cómo profesores y alumnos entienden y qué utilidad encuentran a las correcciones escritas que realizan los docentes en los exámenes. El presente trabajo se inserta en esta línea e investiga la perspectiva de estudiantes y profesores universitarios de los primeros años de Ciencias Humanas y Veterinarias acerca de las prácticas de lectura y escritura que se proponen en la escuela media[2] y en la universidad.

Participantes e Instrumentos

Participaron de este estudio ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas y estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) que integran una muestra no probabilística. Por medio de grupos focales relevamos oralmente su perspectiva sobre las tareas de lectura, escritura y estudio involucradas en las propuestas de enseñanza más usuales en la educación media/polimodal,

y les pedimos que escribieran sobre ello.[3] La consigna fue que hablaran y escribieran sobre sus experiencias en la escuela media, sobre las actividades que realizaban para estudiar (en particular sobre la lectura y la escritura) y sobre las diferencias, si las había, entre los niveles medio y superior. Asimismo, realizamos entrevistas grupales semiestructuradas a 6 alumnos de Veterinarias y 3 de Ciencias Humanas y entrevistas individuales a 5 docentes de primero y segundo año de Ciencias Humanas y a 7 de Veterinarias. En las transcripciones utilizaremos las iniciales AH y DH para alumnos y docentes de Ciencias Humanas y AV y DV para los de Ciencias Veterinarias.

Resultados

¿Qué dicen los estudiantes sobre sus experiencias de lectura y escritura en la escuela media?

Los alumnos mencionan que en la escuela secundaria se les da poco para leer, textos breves, del tipo manual.[4]

> *"No tuve prácticamente lecturas, excepto cuando tenía que estudiar para las pruebas. Textos fáciles."* (AH)

> *"Los textos eran mucho más fáciles* [comparativamente con los textos que comienzan a leer al inicio del curso de ingreso]. *Los textos eran generalmente manuales."* (AH)

Los alumnos señalan que en la escuela las tareas de poslectura solían consistir en resolver cuestionarios con preguntas cuya respuesta está literalmente expresada en el texto fuente. Estas respuestas no necesitan ser construidas sino localizadas y transcritas:

> *"... trabajos prácticos para responder textualmente con los datos expuestos en un manual o de un material fotocopiado"* (AH).

> *"... trabajos escritos casi copiados de los libros ya que las preguntas tenían respuestas casi textuales del libro."* (AH)

En algunos casos, los alumnos espontáneamente critican esas actividades:

> *"... fotocopias […] en las que buscabas respuestas a las preguntas de una guía, lo único que debíamos hacer entonces era organizar (por temas) la bibliografía. Me resultó un trabajo poco interesante porque no logré aprender nada"* (AH).

> *"Cuando algún profesor nos daba cierto cuestionario, las respuestas las encontrábamos puntualmente no alcanzando el razonamiento para entender los textos."* (AH)

Con relación a la escritura, una práctica que los alumnos reconocen como habitual en la escuela media es el dictado del profesor y la copia de ellos:

> *"... dictaban y luego estudiábamos de los apuntes"* (AH).

> *"La profesora dictaba cada capítulo resumido por ella, marcábamos en el libro y en la clase siguiente nos tomaba esas dos o tres hojas. Al estudiar [yo] trataba de resumir y sacar las ideas principales."* (AH)

> *"No tomaba nota nunca de lo que daba el profesor sino que copiaba lo que dictaba o escribía en el pizarrón; todo lo contrario de lo que tenemos que hacer ahora [en la universidad]."* (AH)

En cuanto a las formas de estudio preponderantes en la escuela, los alumnos mencionan la memorización de lo escrito en la carpeta y de pocas páginas de texto:

> *"Estudiaba la noche anterior y aprobaba. No había mucha exigencia y de esta manera no aprendías nada ya que al estudiar el día anterior y casi de memoria después te olvidás de todo"* (AH).

> *"En el polimodal cuando no entendía algo siempre lo estudiaba de memoria, entonces me acordaba para el momento y luego ya no lo sabía."* (AH)

En algunos casos, los alumnos reclaman una intervención diferente de los profesores: sugieren que además de "dar contenidos" deben guiar a los alumnos, explicar lo que estos no entienden de los textos, retroalimentar:

> *"Te querían dar o inculcar hábitos de la universidad […] leíamos textos complejos, estaban escritos en chino básico para nosotros. […] lectura de un libro, relectura y nada más. Si entendés, bien y si no, mala suerte; cosa muy fea porque desde mi punto de vista no se aprendía nada así porque no había ningún objetivo, visto por el profesor no le daba la mínima importancia a lo que supuestamente estaba 'enseñando' y no te explicaba; si preguntabas algo te decía '¿pero ustedes no leen?' y por más que yo lea no tengo*

por qué entender; se supone que para eso estaba él, para ayudarme a entender esa traba que me impedía seguir con el trabajo del texto. Con la entrega de trabajos, 'no los miraba', la nota dependía de lo que escribías nada más [se refiere a la extensión], no importa si estaba bien o mal y eso al alumno no le sirve para nada" (AH).

En contraste, algunos estudiantes hacen referencia a actividades de lectura y escritura que ciertos docentes secundarios les propusieron, actividades que promoverían el trabajo intelectual necesario para aprender leyendo y escribiendo:

"Lo que más me sirvió fue comentar en clase, entre todos, lo que leíamos" (AH).

"En algunas materias leíamos en voz alta y el profesor explicaba luego o a la inversa." (AH)

"Leíamos textos fotocopiados que, en algunos casos, trataban un mismo tema con autores con diferentes posturas y de allí sacábamos conclusiones en charlas en el salón con los profesores." (AH)

¿Qué encontramos en común en estas tareas valoradas positivamente? Que los textos dados para leer son retomados en la discusión y/o en la explicación que se desarrolla en las clases; por tanto, la lectura no se agota en sí misma sino que se inicia o continúa en el intercambio oral. Estas situaciones académicas, que dan lugar en la clase al diálogo sobre los textos, ofrecen interlocutores y tiempo para entender: permiten confrontar interpretaciones y promueven la participación de los estudiantes, necesaria para apropiar el conocimiento transmitido.

Diferencias entre las prácticas de lectura y escritura que se solicitan en la escuela media y la universidad

En los grupos focales, los estudiantes de Ciencias Veterinarias y Humanas coincidieron en la gran diferencia que encuentran entre la escuela secundaria y la universidad:

"*... por lo general no es lo mismo* [con énfasis]*"* (AV).

"*Yo vengo de una secundaria donde todo era sencillo y me encuentro con cosas muy diferentes."* (AH)

Las diferencias entre las tareas de lectura y escritura que se solicitan en uno y otro nivel educativo son varias. Una de ellas atañe a la extensión de los textos o a la cantidad de material que se exige leer, constatada en ambos grupos de alumnos:

"... sí, es mucha la diferencia: en la universidad te exigen mucho más para leer, son muchos más los contenidos que tenés que leer y estudiar" (AV).

"... la primera y más notoria [diferencia] es la cantidad, se nota demasiado la diferencia en la cantidad." (AV)

"... ahora tenemos muchos textos más para leer, bueno obviamente de otro nivel; o sea, para todas las clases tenés un texto nuevo que leer y analizar y antes por ahí estabas con un texto dos o tres clases y ahora no." (AH)

"[En el curso de ingreso me di cuenta de] la cantidad de textos, en la escuela era un texto y zafabas todo el año con el mismo, y acá no, es un montón de textos en un cuatrimestre en un montón de materias." (AH)

Además, tanto los alumnos de Ciencias Veterinarias como de Ciencias Humanas expresan que el contenido de los textos universitarios es de naturaleza diferente de los de la escuela secundaria. Mencionan su "complejidad", es decir, el hecho de que la información que aparece en ellos sea más densa, más desarrollada en profundidad, especializada:

"... la complejidad de lo que leés. No es lo mismo un manual del polimodal que un libro universitario, [...] por ahí un manual toca mil quinientos temas y el libro es muy específico de cada cosa, tiene muchos detalles, palabras complejas" (AV).

"... y además que te toman diferente, te toman muchas cosas generales en la escuela; hay cosas que yo estoy viendo en la facultad [que son] el mismo tema, en cuanto al nombre *el mismo tema, pero en la facultad veo ese tema diez veces más desarrollado y es mucho más complejo y lleva mucho más tiempo de aprendizaje."* (AV)

"... y la especificidad [de los textos] es mucho más grande [en la universidad], [en la escuela secundaria] la lectura era mucho más en general, mucho más por arriba, entender los conceptos y nada más." (AV)

"... en el curso de ingreso me di cuenta de la complejidad de los textos." (AH)

Los estudiantes de Ciencias Humanas precisan que la complejidad de lo que leen reside también en la referencia a diversos autores dentro de los textos, lo cual difiere de sus experiencias en la escuela secundaria. Este rasgo está ausente en el relato de los alumnos de Ciencias Veterinarias. En esos otros ámbitos, el conocimiento se presenta como único, acabado, universal. En contraposición, los textos universitarios de las Ciencias Humanas muestran un conocimiento no absoluto sino relativo a un punto de vista. Un mismo asunto suele ser abordado polifónicamente, es decir, desde diferentes voces, muchas veces contrapuestas. Leer implica, entonces, entender las relaciones entre esta diversidad de perspectivas presentes en los textos. Esto representa una dificultad:

> *"*[Alumno] *Es diferente en cuanto a la extensión del texto, en cuanto a la complejidad, mucho más complejo. Y también en cuanto a lo de los autores: que cada uno dice algo distinto y que también lo que dice un autor no es un criterio de verdad, o sea, no es verdadero y es discutible.*
>
> [Entrevistadora] *¿Esta idea de complejidad se refiere a eso?*
>
> [Alumno] *Sí, y a la vez a la forma de escribir de los autores. [...] yo por ejemplo en la escuela tenía una definición de literatura y ahora no tenemos"* (AH).
>
> *"... yo no me acuerdo de la escuela de acordarme de un autor o de mirar un texto y fijarme en el autor, jamás."* (AH)
>
> *"... veías un tema con una única fuente y nada más. Ahora, por ahí, te das cuenta que a la hora del parcial vas a hablar de un tema y tenés dos o tres autores*." (AH)
>
> *"... en la última prueba del módulo de carrera [durante el curso de ingreso] fue relacionar los autores, que antes en el secundario nunca lo hicimos. [...] Yo nunca me imaginaba que teníamos que relacionar tantos autores y más que nada todas las materias se basan en autores y autores*." (AH)

Así, los textos que se emplean en la universidad van acompañados de nuevos modos de lectura que se ponen en práctica. Por una parte, tal como manifiestan los alumnos de Ciencias Humanas, leer para la universidad conlleva no solo prestar atención a qué se dice sino a quién lo dice, dado que los puntos de vista de los autores y las polémicas entre ellos son parte del significado que importa reconstruir de los textos leídos. Por otra parte, los textos deben leerse y releerse para poder ser entendidos y recordados. Ya no sirve aprender de memoria, sino que se torna necesario sostener la lectura para comprender y establecer relaciones y repasar para recordar lo leído:

> "*La forma de estudio era transcribir cada tema o cada resumen y estudiarlo de memoria (a veces no); en la mayoría de los casos no hacía una comprensión de lo leído. La experiencia de los primeros días en la universidad fue diferente, me dieron una gran cantidad de material e información que debía comprender [...]. Tuve que cambiar la forma de estudio. Me senté a leer una vez y luego releer, buscar palabras que no conocía en el diccionario, volver a leer para hacer resúmenes y volver a leer para comprender y estudiar*" (AH).
>
> "*Cuando trabajaba solo con unas pocas fotocopias marcaba lo que me parecía más importante y buscaba palabras clave. Luego intentaba ordenar en mi cabeza todos esos conceptos nuevos y escondiendo las fotocopias intentaba explicarlo como si tuviera frente a mí al profesor o a la clase. Este método resultó ser el mejor durante la secundaria, pero a medida que crece la cantidad de hojas como en el curso de ingreso, me veo imposibilitada a repetir hasta comprender totalmente los textos. […]. Debí releer un par de veces más el texto fuente."* (AH)

Escribir para la universidad también resulta distinto que hacerlo para la secundaria. Un rasgo que aparece como novedoso es la exigencia de precisión, pertinencia y especificidad disciplinar de lo que debe escribirse, requerimiento que a veces aparece denominado por los alumnos como "vocabulario":

> "*... y después, en cuanto a la escritura, […] vos usás libros más científicos, con vocabulario diferente, más avanzado"* (AV).
>
> *"... yo me doy cuenta [de la diferencia con la escuela media] en la falta de vocabulario que por ahí hay o a la hora de explicar algo que leí, que antes no me pasaba."* (AH)
>
> *"... a mí me pasaba que por ahí en el polimodal le 'abría' en la escritura, como se dice, le 'chamuyaba' y acá no, le tenés que poner […], más allá de que podés extenderte un poquitito, tenés que poner lo que el autor dice y nada más, o sea, […] dar respuesta a la consigna. Y por ahí usaba palabras que no eran adecuadas pero quedaban bonitas. Acá no, es poner lo que corresponde y listo, no es algo limitado pero en cierto sentido sí."* (AH)

Los alumnos también señalan que la universidad, a diferencia de la escuela media, requiere un trabajo más autónomo de su parte:

"... en la facultad no nos dan, no nos hacen hacer tantos trabajos prácticos como en la escuela, por ahí en la escuela algo que es común es los cuestionaros y escribir en cada clase y entregar trabajos. Nosotros en la facultad más que nada o lo hacés por tu cuenta o estudiás para el parcial, por lo general en donde más escribís es en los parciales; la escritura es distinta" (AV).

"... una de las diferencias en la escritura para mí, primero, en el secundario te dictaban todo y ahora tenés que tomar tus apuntes en clase, esa es una diferencia que para mí es importante." (AV)

Algunos estudiantes señalan que los desafíos planteados por la universidad son diferentes según la escuela secundaria de la que cada ingresante proviene, y reconocen experiencias que los han preparado para ello:

"... en el poli [polimodal] *teníamos un buen nivel, yo tenía un profesor de Biología que nos hacía utilizar material del ingreso [universitario], y en Química también, del ingreso de Veterinaria, pero bueno, eso obviamente depende de cada escuela."* [Asistió a un colegio privado.] (AV)

"... la escuela […] me dio las bases para que tenga mi criterio a la hora de entrar a la universidad […] me ejercitó todo mi camino para encontrar mi manera de estudiar, digamos. A mí me daban un par de cosas para leer y yo decía: 'bueno, a ver cómo puedo entender yo esto a mi manera'. Digamos, no me sirvió nada de todo lo que leí, pero me sirvió para aprender una metodología de estudio y poder yo el día que llegué acá y tener que leer tres capítulos enteros de un libro en un día realmente hacerlo. Si no iba a la escuela, no lo iba a poder hacer nunca." (AV)

"... en Historia del Arte hacíamos monografías sobre el final del trimestre con diferentes autores; en literatura escribíamos ensayos o cuentos o respuestas a determinadas preguntas sobre el texto que habíamos tratado." (AH)

Otros alumnos, en cambio, pregonan que la escuela secundaria debería prepararlos mejor para los desafíos de lectura y escritura que los aguardan en la universidad:

"Me parece que tendrían que comenzar desde temprano a enseñarles a los chicos a interpretar, relacionar estos tipos de textos [como los recibidos las primeras semanas de universidad]*"* (AH).

"Los trabajos que hacíamos en el curso de ingreso por ahí no eran los mismos trabajos que hacíamos en la secundaria y como que… por ejemplo, en el curso de ingreso, cuando tuvimos que entregar el primer resumen, o sea, no era lo mismo que hacía en la secundaria y eso me re costó pero a la vez me ayudó para hacer los de ahora." (AH)

¿Qué dicen los profesores universitarios?

Cuando se consultó a los docentes entrevistados acerca de si encuentran diferencias en las prácticas de lectura y escritura que se exigen en el polimodal y en la universidad, manifiestan no saber cabalmente qué ocurre en la educación secundaria y se basan en su antigua experiencia como estudiantes de ese nivel o en lo que los mismos alumnos les comentan:

"No lo sé, no sé, del polimodal no tengo ni idea de lo que les piden" (DV).

"... yo no sé nada de lo que es el polimodal pero cuando les pregunto 'cuánto estudiaban ustedes antes de venir acá', me decían 'pero nada, re poco'." (DV)

"... yo no tengo ninguna experiencia como docente, tengo la experiencia como alumna." (DH)

"... yo no conozco demasiado del polimodal es como que me he quedado atrás de todo eso." (DH)

"Bueno, yo no tengo práctica docente en el nivel medio así que no puedo hablar desde mi práctica docente." (DH)

"Supongo que sí, que hay diferencias. Eh, no podría precisarlas, entraría en un terreno de imaginarme cuáles pueden ser esas diferencias." (DH)

Sin embargo, pese a este desconocimiento, los docentes reconocen diferencias sustantivas entre ambos niveles educativos:

> *"... primer año es muy especial, ellos tienen todo un cambio, tienen un cambio de ciudad, tienen un cambio de vivir con gente nueva, tienen un cambio de costumbres, o sea, es todo un shock que tienen esos chicos que después se van reacomodando, se van adaptando, es todo un cambio, es todo un sistema nuevo para ellos"* (DV).

> *"Yo creo que hay diferencias porque son alumnos brillantes algunos desde la escuela media y después de pronto vienen a la facultad y algo pasa, algo se corta allí porque no logran pasar el primer año, no logran pasar la primera materia y sin embargo cuando uno mira su ficha académica, cómo venían, venían siendo alumnos con muy buen desempeño. Hace falta más articulación."* (DV)

> *"... cuando tienen que ingresar al hábito universitario, adecuarse a las exigencias, es un mundo nuevo."* (DV)

Algunos docentes mencionan que el grado de desafío que aguarda a los ingresantes a la universidad depende de la escuela secundaria a la que hayan concurrido. Reconocen que algunas escuelas brindan una preparación superior a otras:

> "*[Las diferencias dependen] del polimodal que puedan tener. De pronto puede ser mucho más fácil para un chico que viene de agropecuarias porque viene manejando la química, la física, la matemática y demás, se encuentra con Biología, Física, Química, Matemática como primera cosa"* (DV).

> *"... tengo amigas que están los hijos haciendo la escuela y sé que les exigen hacer monografías y cuestionarios. Pero, bueno, estoy hablando también de la escuela media que depende de la universidad, que tiene una determinada exigencia y donde los docentes, al ser los mismos docentes universitarios, tienen también otra forma de dictar la materia. Pero no sé si en todas las escuelas están trabajando de la misma manera, esto de hacerles hacer monografías."* (DH)

> *"... hay mucha diferencia en las trayectorias anteriores de los alumnos y la verdad que en mi caso de Trabajo Social, no sé el resto de las carreras, pero Trabajo Social recibe una matrícula muy diferente, muy heterogénea, de trayectorias educativas muy sólidas y de trayectorias más vaciadas, si se quiere, de procesos anteriores."* (DH)

Los docentes constatan en sus alumnos dificultades vinculadas con la comprensión:

> *"... no entienden cuando les ponés una pregunta, '¿qué quiere decir esto?' y vos decís '¿cómo qué quiere decir esto?'. No logran entender, no entienden las consignas"* (DV).

> *"... leer, leer, leer, de vuelta leer, leer, leer pero 'sigo sin comprender'. Entonces, son horas que dicen 'estuve dándole horas al estudio', pero son horas de lectura que no significaron nada."* (DV)

> *"... son dificultades que podríamos decir que son instrumentales, pero que al mismo tiempo estructuran el pensamiento, [...] cómo interpretar un texto, cómo interpretar la argumentación que está haciendo un autor, cómo interpretar un párrafo."* (DH)

Los docentes expresan como rasgo propio de la universidad el tipo de lectura que se requiere, muy diferente de la exigida en la escuela secundaria: una lectura extensa, de textos complejos, que implica establecer relaciones y no solo recordar lo que estos dicen:

> *"... son textos de una abstracción, de una complejidad conceptual importante […] es una materia […] muy relacional […] los autores que propone son complejos […] los pibes no entienden las primeras cinco frases y no pueden seguir. […] este texto es para leerlo quince veces"* (DH).

> *"... supongo que hay mucha diferencia, me parece que es mucho mas digerido lo que se les da en el polimodal. Y por ahí cuando llegan a la universidad son ellos los que tienen que empezar a digerir y eso por ahí cuesta. […] Les doy tanto material […] y si no están en las clases teóricas donde los hilo yo, ellos no los relacionan."* (DH)

Leer para la universidad exige a los alumnos adentrase en un campo disciplinar específico. Tanto en Ciencias Veterinarias como en Humanas, este discurso especializado suele ser nombrado por los docentes como un "lenguaje nuevo":

> *"... un lenguaje totalmente técnico, distinto al que por ahí tenían de puro texto de prosa. Entonces no pueden decodificar nada cuando vienen por ejemplo de Humanidades, de Comunicación [...] de hecho, una de las materias que más repitencia tiene es Introducción a las Ciencias Básicas, que es la primera, la tienen que*

hacer una, dos y tres veces y, si la logran hacer después, se frenan en las que vienen, en Química Biológica, en Histología. Veterinaria tiene un lenguaje puramente propio, o sea, a veces por más que uno le dé rodeos, que me diga con las mismas palabras una misma cosa, no en todas las materias se puede; tiene el lenguaje, el lenguaje de la química, el lenguaje de la nutrición y no tiene otro y eso es una dificultad muy grande hasta tercer año [...] Les lleva unos cuanto años hacerse al lenguaje de Veterinarias y a la modalidad de dar un examen, de cómo deben expresarse, de un lenguaje, de un vocabulario" (DV).

"... chicos que tienen muchas dificultades para hacer una interpretación de lo que está diciendo el autor por pobreza de vocabulario..." (DH)

En Ciencias Humanas, los docentes también caracterizan la especificidad en términos de las relaciones que es preciso aprender a establecer, relaciones entre los textos y entre los autores:

"... siempre les pedimos una monografía para intentar vincular estos diferentes autores, estos que yo te decía. Como discutimos el proceso histórico de la profesión, que trabajen con fuentes, que trabajen con autores que rescatan esas fuentes como secundarias" (DH).

Desde la perspectiva de estos docentes, leer para la universidad requiere, por tanto, mucho tiempo de dedicación porque exige releer varias veces el mismo texto para entenderlo del modo en que pretende cada cátedra de acuerdo con las expectativas de su comunidad disciplinar. Aparentemente, esta no es una práctica de lectura propia de la educación secundaria:

"[Una diferencia entre secundario y universidad es] el tiempo dedicado a la lectura. Ellos confunden, entre comillas, lo que es 'leer' y lo que es 'estudiar', o sea, les parece que con una leída ellos deberían haberse apropiado de toda esa temática; vienen con otra idea, por ahí antes de ingresar a la facultad les parecía que 'lo leo y ya está" (DV).

"... la cantidad de horas que hay que saber que hay que brindarle al estudio es un poco difícil de entender, y eso es una diferencia importante con el polimodal, porque convengamos que en la mayoría de las escuelas de modalidad polimodal el último año es prácticamente un año árido en esfuerzo, en requerimiento, en exigencia, en todo; entonces, es un año sabático [sic]*."* (DV)

"Yo veo eso, entonces, cuando vos les decís algo sobre la dosis de esfuerzo que tienen que poner para estudiar, te miran impresionados. Yo [cuando digo a un alumno:] '¿sabés lo que pasa? Que vas a tener que estar 10 horas para tratar de tener claridad sobre este texto y venir mañana, vas a tener que estudiar 8 horas diarias', se muere. […] Pasar por la universidad […] requiere de esa dosis de perseverancia que no logramos transmitir." (DH)

Los docentes señalan que la cantidad de lectura requerida por las asignaturas y la falta de tareas pautadas clase a clase exigen de los alumnos autoorganización y autonomía para estudiar a lo largo del cuatrimestre, capacidades que parecen no tener construidas:

"... el hábito de sentarse a estudiar, ese hábito, no lo tienen, porque no están organizados, no tienen la capacidad para organizarse el estudio, para organizarse sin la exigencia de que el parcial es el día de mañana; no se organizan en el tiempo, no tienen esa capacidad de organizarse, si le decís [a un alumno] 'para mañana estudiá esto', lo estudiaría, pero si vos le decís 'para dentro de 20 días', no tiene la capacidad de ver todo lo que es y decir 'bueno, nos vamos organizando', eso no lo traen" (DV).

"... me parece que la lectura o las actividades que se exigen en la escuela media son mucho mas guiadas." (DH)

Esa autonomía organizativa que requieren las ciencias humanas también está relacionada con la exigencia de entender los textos y de expresar lo que dicen con una formulación propia:

"... me parece que la lectura o las actividades que se exigen en la escuela media tienden más a lo memorístico. También puedo traer mi experiencia propia en el secundario que es decir, repetir, exactamente lo que dicen los autores. Sí, me parece que en la instancia académica de la universidad se intenta que el alumno se despegue del texto" (DH).

Asimismo, la cultura lectora de la universidad parece caracterizarse por la integración de los distintos textos que se leen durante la cursada para conseguir una visión de conjunto de los temas de la asignatura. Esto suele lograrse recurriendo a la ayuda del programa escrito, una forma de trabajo casi inexistente en la escuela:

"[Cuando era alumna,] yo hacía ese ejercicio, es decir, cómo acceder a los textos: estudiaba por programa. Vos les tenés que decir [a los estudiantes] 'ustedes… el programa es el primer

elemento que tienen que tener […] porque la estructuración, la retotalización *de todos los fragmentos que ustedes están viendo la encuentran en el programa; si ustedes leen los objetivos y leen cómo está estructurado, ahí encuentran la relación. No vengan a un examen sin ver la totalidad, sin ver el panorama de lo que una materia les está proponiendo'"* (DH).

En cuanto a la escritura, también se constatan discrepancias con relación a la escuela secundaria:

"... ellos no tienen experiencia en hacer un trabajo monográfico, que es algo como un salto al vacío" (DH).

"... uno pide una monografía y resulta difícil que respeten esta idea de que existe una introducción, de que existe una conclusión, que la conclusión no sea una extensión de la monografía en sí, del desarrollo de la monografía en vez de que sea una síntesis, y en la conclusión terminan poniendo otra cosa que en todo el desarrollo no lo pusieron; o sea, ese tipo de producciones escritas no sé si se hacen en el secundario; parecería que no." (DH)

En contraste, para uno de los profesores, las dificultades de los estudiantes no se originan en la brecha que otros reconocen entre la cultura académica del secundario y de la universidad. En cambio, la razón de estas dificultades radica en que una destreza, enseñada como Lengua, no ha sido adecuadamente incorporada. La lectura y la escritura aparecen aquí como una técnica elemental que, una vez aprendida, puede ser transferida o aplicada a cualquier texto y contexto. Para este docente, las habilidades de lectura y escritura necesarias para participar en la educación superior serían una prolongación de las enseñadas en niveles previos:

"*Lo que yo conozco del polimodal, creo que trata de enseñarle Lengua [a los alumnos] de una manera adecuada. Ese es el problema que ellos tienen acá: el manejo de la lengua. Pero creo que los chicos no le dan al contenido la relevancia que debería tener; sí, es como que ellos mismos no asumen que si van a estudiar en la universidad deben tener una serie de aprendizajes y conocimientos previos que deben demandarle al docente del polimodal y, por otro lado, […] lo que observamos en primer año de la universidad es chicos con carencia de habilidades básicas [de] lectura y escritura […] que deberían haberlas adquirido en forma previa y no las adquirieron […]. Deben ver en un mes lo que deberían haber sabido durante un año o dos. Ahí está, digamos, el quiebre entre el polimodal y la universidad"* (DV).

Aunque su concepción de las tareas de lectura y escritura es la de una habilidad separada del contenido de la disciplina, en un momento posterior de la entrevista, este mismo profesor reconoce que la universidad debería hacerse cargo de enseñar lo que exige, asumir alguna responsabilidad:

"La universidad demanda muchas habilidades que los chicos no tienen y obviamente es una demanda, desde mi punto de vista, quizá demasiado alta. No hablo de bajar la demanda pero hablo de que, si hay una crisis en el primer año, deberíamos buscar cómo resolverla durante ese primer año para que no se siga prorrogando" (DV).

Asimismo, otros docentes enuncian cambios institucionales, curriculares o didácticos, que también podrían contribuir a lograr lo que se espera de los estudiantes:

"Hace falta mucha más articulación, avanzar mucho más los profesores de universidad hacia los años medios [escuela secundaria] *y al revés, sí, hace falta más articulación"* (DV).

"Les doy tanto material que evidentemente no lo leen todo […], esto es mea culpa *¿viste?, […] y si no están en las clases teóricas donde los hilo yo, ellos no los relacionan, así que esa es la materia que este año me estoy replanteando […] O sea, si empezar a preparar preguntas o desarrollos que ellos tengan que hacer en función de varias lecturas, eso es lo que tengo que ver cómo… o bajar el número de lecturas […] cómo hacer para que logren llegar a relacionar y sacar las conclusiones que yo quiera."* (DH)

"También es cierto que al ser una materia en primer año tan masiva nos exige mucho trabajo en pequeños grupos [...]. Lo hemos discutido muchas veces: cómo fortalecer una política de ingreso que apueste a que los primeros años tengan las cátedras más fortalecidas porque es diferente. Yo estoy en tercero, en tercero tengo una sola comisión y vos ahí no necesitás un trabajo tan minucioso, hay mayor autonomía, vos les podés exigir: 'no, chicos, vayan y lean'. Primer año para mí necesita tener comisiones de 20 alumnos como máximo, que te permitan esto: desmenuzar un texto, generar esas preguntas tontas que decimos, que esté habilitado, que se hagan esas preguntas, que se construya un clima de confianza, no con una actitud [...] de tutelar a los alumnos, sino de habilitarles herramientas

para que ellos sean mas autónomos. Digamos: ellos están insertándose en el mundo universitario y son muchos aprendizajes que se están haciendo al mismo tiempo… Entonces, ¿cómo construir un proceso de equidad? Me parece que también la equidad pasa por eso, por dar más herramientas y fortalecer más en los momentos más difíciles. Me parece que en la facultad debería ser así: primero debería ser fuertísimo, en todas las materias, en todas las carreras hay docentes muy capacitados. Esto lo planteás y no es muy visto por los colegas. Yo veo el trabajo que es trabajar en primero. A mí me da mucho más trabajo, muchísimo más trabajo por la adecuación del lenguaje, por la necesidad que vos tenés de ir pensando en construir una clase donde plantees las cosas de esta manera, que vuelvas a tomarlo y lo plantees de esta [otra manera].” (DH)

Discusión

La mayoría de los estudiantes expresan que en la escuela secundaria se les propone leer y escribir dentro de prácticas basadas en modelos memorísticos y transmisivos del conocimiento. Las tareas más habituales que mencionan demuestran un bajo nivel de complejidad, implican el uso de una única fuente textual y requieren poca o nula composición escrita. Estas actividades parecen propiciar más los aprendizajes reproductivos y superficiales que la elaboración y organización de los conocimientos. Asimismo, mencionan diferencias sustantivas entre el nivel medio y superior en lo que se refiere a la extensión de los textos y cantidad de material requerido para leer, a la naturaleza de la información –densidad, profundidad, especialización– que aparece en ellos y a los modos de lectura que ponen en práctica para entenderlos. También las actividades de escritura resultan diferentes desde la perspectiva de los estudiantes: una característica que destacan es la necesidad de precisión y pertinencia disciplinar de los escritos que elaboran. Tanto los estudiantes de Ciencias Humanas como los de Ciencias Veterinarias señalan la demanda de trabajo autónomo que plantea la universidad y manifiestan que el monto de desafío difiere según la formación que recibieron en la escuela media a la que concurrieron. Una

característica distintiva de las Ciencias Humanas es la importancia que se concede en la bibliografía a la atribución del conocimiento a diversos autores, que implica leer y escribir teniendo en cuenta no solo qué se dice en el texto sino quién lo dice.

Por su parte, los docentes entrevistados manifiestan un saber limitado de lo que ocurre en la educación media. Pero comentan rasgos propios de la universidad: el uso de textos especializados con un discurso nuevo y complejo; el requerimiento de actividades de lectura y escritura más extensas, con nuevos formatos (monografías, informes), que demandan poner en relación (textos, autores, conceptos) y no solo recordar lo leído, y exigen mayor dedicación de tiempo y esfuerzo que en el nivel educativo anterior. Para las Ciencias Humanas, declaran la necesidad de entender que el conocimiento es polémico y que importan las perspectivas de los autores. Reconocen en los estudiantes dificultades para desempeñarse en estas prácticas y señalan que son escasas las instancias de aprendizaje de estas, aunque comienzan a pensar en la necesidad de propiciarlas desde las cátedras. Asimismo, concuerdan con los alumnos en que la calidad de la formación recibida en su escolaridad anterior y las diferencias entre las instituciones de origen tendrían relación con las posibilidades de los alumnos de hacer frente o no a los desafíos de la formación universitaria.

Los datos analizados son coincidentes con los aportados por otros estudios. Aisenberg (2005) sostiene que en la escolaridad primaria las consignas de lectura más frecuentes llevan a "descomponer" un texto en informaciones puntuales que promueven una estrategia de localización, lo cual implica comprender superficial y fragmentariamente. La identificación y reproducción de la información así planteada favorecen, por una parte, una lectura insustancial y, por otra parte, una escritura que limita la actividad del alumno a la trascripción. En la misma dirección, Mateos *et al*. (2004), en un estudio con docentes y alumnos secundarios y universitarios españoles, señalan que la mayoría de las tareas planteadas con el propósito de aprender las distintas disciplinas no incluyen modalidades de lectura y escritura que propicien un verdadero aprendizaje. Las prácticas más usuales se caracterizan por plantear la lectura de una única fuente de información (el libro de texto o las explicaciones del profesor) y por demandar tareas de escritura casi siempre dirigidas a reproducir los contenidos del texto o de la exposición oral en forma de respuestas a preguntas. De igual manera, los participantes de nuestra indagación expresan que esto es lo que ocurre en la educación secundaria y que, en la universidad, las cátedras tienen expectativas diferentes aunque estas configuran más bien lo que ellas *esperan* de los alumnos y en menor medida lo que enseñan a lograr. Las tareas que se mencionan en el presente estudio, con excepción de aquellas que los estudiantes valoran positivamente, son situaciones que no les ofrecen la ayuda que necesitarían para aprender a enfrentar los problemas que implica comprender un texto académico (Fernández *et al*., 2004).

La indagación que hemos presentado también concuerda con los estudios que, en el ámbito anglosajón, señalan importantes diferencias entre las formas de lectura y escritura requeridas en el nivel secundario respecto del universitario (Clerehan y Walker, 2003; Chanock, 2004; Flower, 1990; Hjortshoj, 2001; Vardi, 2000). Estos estudios sugieren que la brecha existente entre estas prácticas es fuente de algunas de las dificultades que encuentran los estudiantes, especialmente los que provienen de entornos familiares ajenos a la cultura universitaria (Lillis, 1999).

Conclusión

El presente estudio enfoca un área vacante en nuestro entorno referida a la transición de la escuela media a la universidad. Nuestros resultados, aunque requieren de un relevamiento más amplio, permiten comprobar la fertilidad de escuchar las voces de los ingresantes y de los profesores universitarios, las cuales contribuyen a entender las diferencias entre las prácticas de lectura y escritura que se promueven y/o exigen en la educación secundaria y superior. El contraste que aquí se pone en evidencia entre

ambos niveles educativos es relevante para apreciar los desafíos de aprendizaje que enfrentan los alumnos al inicio de la universidad, desafíos que, si no son afrontados con éxito, dejan en el camino a gran parte de los ingresantes.

De la presente indagación surge la conveniencia de que la educación secundaria vuelva a pensar las tareas de lectura y escritura a las que suele dar lugar, dado que, desde el punto de vista de estos ingresantes universitarios, muchas de ellas pueden hacerse sin comprender los textos leídos. Pero también emerge como necesario que la universidad se pregunte si, en las condiciones actuales, los universitarios están en condiciones de enfrentar los desafíos solos o, si acaso, precisan acompañamiento al interior de las asignaturas. Nuestros resultados exploratorios, si bien plantean la necesidad de seguir investigando, empiezan a decirnos algo sustantivo sobre la brecha entre las prácticas de lectura y escritura experimentadas en la escuela secundaria y las prácticas esperadas por la universidad.

Notas

1. Este artículo es una versión revisada de la ponencia presentada en las Jornadas de celebración de los 30 años de **Lectura y Vida**, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, marzo de 2009. La investigación realizada forma parte del PIP 5178 financiado por Conicet y corresponde a un avance de la tesis de doctorado en curso de la primera autora, dirigida por la segunda autora.
2. Llamamos indistintamente "escuela media" o "secundaria" a los estudios que se cursan entre los 13 y 17 (o 18) años. Se denomina "polimodal" al último tramo (15 a 17 años) de la escuela secundaria.
3. Los grupos focales se realizaron con 3 cohortes de ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas durante el curso de ingreso (N = 45) o a los dos meses de finalizado este (N = 20) y con un grupo de 10 estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias durante el primer cuatrimestre de su segundo año. Además de grabar y transcribir las discusiones, se pidió a los alumnos de Ciencias Humanas que escribieran sobre lo discutido y se analizaron las 45 producciones obtenidas.
4. Para este apartado, solo disponemos de datos provenientes de los alumnos de Ciencias Humanas.

Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. **Lectura y Vida,** 26 (3): 22-31.

Baldóni, M.; M. Barrón; R. Corrado; D. Eizaguirre; G. Fernández; M. Goñi; V. Izuzquiza; I. Laxalt y M. Tomellini (2005). Las tutorías de estudio. Reflexiones de un proyecto en marcha en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. En **Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación**. Buenos Aires: SAECE. Disponible en http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/B4.doc.

Benvegnú, M. A. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. En P. Carlino (coord.), **Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto 6**. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.

Carlino, P. (2005). **Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

———— y S. Martínez (coords.) (2009). **Lectura y escritura, un asunto de todos**. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en http://www.uncoma.edu.ar/academica/programa_y_proyectos/publicaciones.htm.

Chanock, K. (2004). **Introducing Students to the Culture of Enquiry in an Arts Degree**. Milperra: HERDSA.

Clerehan, R. e I. Walker (2003). **Student Perceptions of Preparedness for First-Year University Assignment Writing: The Discipline of Marketing**. National Conference Refereed Proceedings. Flinders University, Adelaida, Australia.

De Micheli, A. y P. Iglesia (2010). Lectura en una cátedra de Biología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Cuestiones acerca de la bibliografía. **Lectura y Vida,** 31 (2): 88-95.

Di Benedetto, S. y P. Carlino (2007). Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. En **XIV Jornadas de Investigación en Psicología y Tercer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur**, tomo I. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en http://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/especialidad/blb/Di_Benedetto_Carlino_Correcciones_examenes_escritos_07.pdf.

Di Stefano, M. y C. Pereira (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (coord.), **Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto 6**. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.

Di Stefano, M.; C. Pereira y M. Pipkin (2006). La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. **Signo y Seña**, 16: 119-135. Disponible en http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm.

Diment, E. y P. Carlino (2006a). **Lo que sí hacen algunas cátedras universitarias con la escritura**. Primer Congreso Nacional "Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad". Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil. Disponible en http://www.humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso_ponencias.htm.

———— (2006b). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio. En **XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas"**, tomo I. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Estienne, V. y P. Carlino (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. **Unipluri/versidad**, 4 (3): 9-17.

Fernández, G.; M. V. Izuzquiza e I. Laxalt (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (coord.), **Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto 6**. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.

Fernández, G. y M. V. Izuzquiza (2005). **La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario**. I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada". SAECE, Buenos Aires. Disponible en http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/I2.doc

Fernández, G.; M. V. Izuzquiza; M. A. Ballester; M. P. Barrón y M. D. Eizaguirre (2009). **Escribir para aprender contenidos específicos. ¿Qué dicen los estudiantes universitarios?** Simposio "Leer, escribir en la universidad en el marco de las alfabetizaciones académicas. Fundamentos, avances y obstáculos", Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires. CD ROM.

Flores, M. L. y L. Natale (2004). **¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura? Análisis de una experiencia**. Simposio "Leer y escribir en la educación superior", I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Universidad Nacional de La Pampa. Disponible en http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php.

Flower, L. (1990). Negotiating Academic Discourse. **Technical Report nº 29 National Center for the Study of Writing**, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.

Galaburri, M. L.; A. Longhi y D. Greco (2009). La formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. **Lectura y Vida**, 30 (1): 44-54.

Hjortshoj, K. (2001). **The Transition to College Writing**. Boston, MA: Bedford-St.Martin's.

Laxalt, I. (2007). **Estudiar y sobrevivir en la Universidad. La voz de los estudiantes en el espacio de Tutorías**. Coloquio Internacional "La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la Universidad del siglo XXI", México.

Lea, M. y B. Street (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. **Studies in Higher Education**, 23 (2): 157-172.

Lillis, T. (1999). Whose 'Common Sense'? Essayist Literacy and the Institutional Practice of Mystery. En C. Jones; J. Turner y B. Street (eds.), **Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues**. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Marucco, M. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad. En P. Carlino (coord.), **Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto 6**. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.

Mateos, M.; I. Solé; E. Martín y M. Mirás (2004). El uso de la lectura y la escritura en la Educación Secundaria y en la Universidad: ¿herramientas para "decir el conocimiento" o para "transformar el conocimiento"? En **Actas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje"**. San Carlos de Bariloche: Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.

Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. **Signos**, 40 (65): 573-608.

Padilla, C.; S. Douglas y E. López (2010). Elaborar ponencias en la clase universitaria: La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción. **Lectura y Vida**, 31 (2): 6-17.

Solá Villazón, A. y C. de Pauw (2004). La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos. En P. Carlino (coord.), **Leer y escribir en la universidad**. **Textos en Contexto 6**. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.

Solé, I. y N. Castells (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? **Lectura y Vida,** 25 (4): 6-17.

Solé, I.; N. Castells; M. Gràcia y S. Espino (2006). Aprender Psicología a través de los textos. **Anuario de Psicología,** 37 (1-2): 157-176.

Valente, E. (2005). **La corrección grupal y la reescritura individual de textos: dos instancias complementarias en el desarrollo de las habilidades de escritura.** II Jornadas Internacionales de Educación Lingüística "Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción". Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia, UNER.

Vardi, I. (2000). **What Lecturers' want: an Investigation of Lecturers' Expectations in First Year Essay Writing Tasks**. Ponencia. Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium". Queensland University of Technology, Brisbane.

Vázquez, A. y N. Mirás (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. En **Actas de la Reunión Internacional Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje**. San Carlos de Bariloche: Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.

Villalón, R. y M. Mateos (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. **Infancia y aprendizaje**, 32 (2): 219-232.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA *en mayo de 2009 y aceptado para su publicación en mayo de 2010.*

* Profesora adjunta ordinaria de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Magíster en Educación. Doctoranda en Ciencias de la Educación.

** Doctora en Psicología. Investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

Para comunicarse con la autora:
grafe59@yahoo.com.ar.

Actualmente, Lectura y Vida se encuentra en las siguientes bases de datos e índices: Ebsco (http://www.ebscohost.com/); Gale Group (http://www.gale.com/title_lists/); ProQuest/CSA (http://il.proquest.com/tls/jsp/list/tlsSearch.jsp) y Sistema Latindex (Directorio y Catálogo).