**La alfabetización académica en la**

**Carrera Relaciones del Trabajo**

**de la Universidad de Buenos Aires[[1]](#footnote-2)**

***María Julia San Martín***

1. **Sobre el trabajo de investigación desarrollado**

El presente documento forma parte de un proyecto de investigación desarrollado por un grupo de trabajo constituido por estudiantes del Profesorado de Relaciones del Trabajo de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Este proyecto se realizó en el año 2010 con el objetivo de indagar las distintas prácticas docentes realizadas en la Carrera de Relaciones del Trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, en especial en aquellas que tratan de fomentar en los estudiantes la inclusión en una nueva cultura académica.

El plan de trabajo que se llevó a cabo para realizar dicho proyecto, contempló las siguientes actividades:

* Lectura analítica del libro de la Dra. Paula Carlino (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica*.*
* Detección de las características que desde ese punto de vista teórico, reúnen los profesores que pueden ser considerados “inclusivos”.
* Análisis de las diferentes estrategias utilizadas por los docentes “inclusivos” y que tienen por objetivo introducir a sus estudiantes en una nueva comunidad lectora.
* Elaboración de una síntesis que presenta los conceptos e hipótesis principales desarrolladas por la autora a lo largo de su obra.
* Diseño de entrevistas en profundidad dirigidas a estudiantes de la Carrera de Relaciones del Trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), en base al concepto de “profesor inclusivo”.
* Realización de las entrevistas previamente diseñadas con el objetivo de recabar información detallada acerca de las características y actividades que desarrollan los docentes en las distintas materias y que, según los entrevistados, pueden ser considerados como “profesores inclusivos”.
* Análisis, procesamiento y sistematización de la información relevada en las entrevistas, fundamentada en el mencionado libro de la Dra. Carlino, con el objetivo de reconstruir las diversas actividades que realizaban los profesores en lo que se refiere a Lectura, Escritura y Evaluación, de acuerdo a la definición que la autora desarrolla para estas tres prácticas.
* Construcción de una tipología que describe las distintas estrategias o tipos de actividades que realizan los profesores para las actividades de lectura, escritura y evaluación.
* Comparación entre la tipología construida y las actividades descriptas por la autora.
* Elaboración de un informe final.
1. **Notas sobre la autora del libro *Escribir, leer y aprender en la universidad***

Paula Carlino es Doctora en Psicología de la Educación, por la Universidad Autónoma de Madrid. Su tesis doctoral se refiere al desarrollo de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización inicial. Trabajó en la Red de Formación Permanente de Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia, en capacitación de docentes en servicio, en España. Es investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la UBA. Fruto de la sistematización de un conjunto de publicaciones sobre su experiencia como profesora en la Cátedra de Teorías del Aprendizaje en la Universidad Nacional de San Martín, resultó este libro respondiendo a la intención de comunicar a otros su propio recorrido en la enseñanza universitaria.

1. **Conceptos e hipótesis de la obra de Paula Carlino**

*Escribir, leer y aprender en la universidad* constituye un aporte para aquellos docentes preocupados por cómo disminuir la brecha entre las expectativas de los profesores y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes durante los primeros años en el nivel superior. La propuesta de este libro está centrada en la denominada *alfabetización académica,* **entendiendo que la lectura y la escritura son los principales instrumentos de aprendizaje y que no se trata de habilidades generales transferibles a cualquier contexto, sino que tienen especificidades en cada campo del conocimiento**. Por ello, Paula Carlino propone integrar el trabajo con la lectura y la escritura de textos en la enseñanza de las cátedras para que los estudiantes accedan a la cultura específica de cada disciplina.

El libro está organizado alrededor de dos preguntas centrales: ¿Cómo se relaciona la escritura y la lectura con el aprendizaje? Y, ¿de qué modo pueden los docentes sacar provecho de estas relaciones en beneficio de la formación de los estudiantes?

A lo largo de una Introducción y cuatro capítulos, la autora desarrolla sus reflexiones y propuestas para promover el dominio de los conceptos de las asignaturas a través de propiciar la lectura y la escritura. Por otra parte, estas propuestas pedagógicas tienen, siguiendo las palabras de la autora, el objetivo de enseñar a los alumnos a aprender mejor, a comprometerse con el estudio y a confiar en sus capacidades para progresar.

A largo del libro el lector encontrará un conjunto de actividades, consignas e instrumentos, basado en la idea de que ocuparse de la lectura y de la escritura es hacerse cargo, ni más ni menos, de la enseñanza y del aprendizaje genuinos.

Esta guía está diseñada con el propósito de acompañar la lectura y la apropiación crítica y contextualizada del libro, invitando a los lectores a preguntar y examinar en cada caso acerca de las potencialidades, los usos, la implementación y la recreación de acuerdo a las propias necesidades y demandas.

**3.1. La escritura en el nivel superior.**

En este primer capítulo, la autora sostiene que la escritura es uno de los “métodos” para aprender y que **cualquier asignatura está conformada, además de por un conjunto de conceptos, por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir**. Dichas formas deben ser enseñadas junto con los contenidos de cada materia. Para hacerse cargo de la escritura en cada materia, en este capítulo la autora propone cuatro situaciones: elaboración rotativa de síntesis de clase, tutorías para escritos grupales, preparación del examen y respuesta escrita a preguntas sobre la bibliografía.

**3.2. La lectura en el nivel superior.**

En el segundo capítulo, la autora nos habla de la lectura como fundante del conocimiento, del aprendizaje de cualquier materia y de la posibilidad de tomar contacto con la producción académica de una disciplina. De la misma manera que con la escritura, esta idea colabora con la función epistémica de la lectura. La Dra. Carlino señala que los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio -se les da para que lean lo que cada asignatura estipula- y tienen escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, justamente porque están tratando de comprenderlos. Las dificultades para entender y sostener la lectura se vuelven inevitables si no se acompaña esta actividad desde la docencia.

Cuando se lee, necesariamente se deja de lado información. Datos y detalles quedan afuera. Intentar centrarse en cada uno de ellos atenta contra la posibilidad de entender, de comprender. Para entender es preciso seleccionar, elegir, aunque esta elección no sea consciente y pensada. Todo lector independiente, estratégico, desecha parte de lo impreso ya sea porque lo distrae de su propósito de lectura, ya sea porque le resulta sabido, o porque no lo entiende y evalúa que no es indispensable para capturar lo importante del escrito. El texto da pistas que guían este proceso, pero **los contenidos que pasan a primer plano dependen de lo que busca y sabe el lector**.

Los docentes han construido repertorios bibliográficos a lo largo de su formación. Ellos pueden aportar hojas de ruta a los estudiantes que les ayuden a recorrer y enfocar lo que es importante en los textos. De esta manera, les enseñan a leer tal como se lee en la propia comunidad discursiva. Enseñar a leer textos académicos y científicos se convierte así en una finalidad específica de la educación superior.

La autora se pregunta: ¿qué actividades pueden ayudar a enfocar la lectura de los textos académicos?; ¿cómo guiarla para centrarla en el enfoque propio de los textos científicos de cada campo disciplinar?; ¿puede conseguirse que los alumnos lean clase a clase?. Para hacerse cargo de la lectura en cada materia y para ayudar en la lectura comprensiva, la autora propone dos actividades cuyo objetivo es acompañar a los alumnos en la jerarquización de los textos y asegurar su lectura. Para ello propone la elaboración con ayuda de guías de estudio y la confección de resúmenes.

**3.3. Evaluar con la lectura y la escritura.**

Este capítulo concibe la evaluación como una verdadera situación de aprendizaje, ubicada en el centro de la enseñanza con el propósito de ayudar a aprender. El examen como medio para volver a pensar resulta una buena síntesis de la postura pedagógica de la autora, en tanto integra un conjunto de aprendizajes y promueve nuevas escrituras y lecturas. En la segunda parte del capítulo, se analizan dos situaciones acreditativas que puso a funcionar en el dictado de una materia universitaria de las ciencias sociales: la posibilidad de que los alumnos rescriban el examen a partir de los comentarios recibidos de su docente, y la organización de jornadas abiertas a la comunidad universitaria donde los estudiantes, en grupo, debieron exponer sobre un tema a partir de elegir la bibliografía que les interesaba leer. Sin duda, es un tema espinoso. Por ello, este tramo del libro puede resultar de mucha utilidad para repensar las propias prácticas evaluativas.

**3.4. Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria de la mano de la lectura y la escritura.**

En el cuarto y último capítulo se detallan diez nociones generales que enlazan el conjunto de las actividades didácticas presentadas en los capítulos anteriores. Los conceptos básicos que ofician de hilos conductores son: aprendizaje, prácticas de lectura y escritura disciplinares, enseñanza reflexiva, enseñanza investigativa, investigación-acción.

En este capítulo final, la autora intenta hacer visibles esos hilos conductores, dejando al descubierto el entramado del conjunto del libro. Se refiere así a conceptos provenientes de varios marcos teóricos: sobre el aprendizaje, las prácticas de lectoescritura disciplinares y la enseñanza reflexiva de sí misma que, convertida en investigación-acción, da origen a este libro.

Las actividades didácticas exploradas por la autora en los capítulos previos utilizan la lectura y la escritura no como un fin en sí mismo sino para ayudar a aprender los conceptos de la asignatura en la que fueron puestos a funcionar. Algunas de estas tareas son propuestas estables, es decir que han sido realizadas reiteradamente a lo largo de todo un curso. Otras tareas, en cambio, no son permanentes sino ocasionales, y están vinculadas a la evaluación y acreditación de la materia pero, de todos modos, tienden a extenderse y ocupar más de una clase, ya que –como aspiran también a promover aprendizajes-, han de dar tiempo para trabajar el conocimiento. La autora entiende que las actividades estables y las circunstanciales son coherentes con cierta teoría sobre: a) el aprendizaje, b) las prácticas de lectura y escritura inherentes a las disciplinas (que constituyen un aspecto del objeto de enseñanza), c) la tarea docente reflexiva, que fue desarrollada por la autora en este libro como enseñanza investigativa / investigación-acción.

1. **Conclusiones generales de la autora**

El capítulo de cierre sistematiza, según la autora, un conjunto de nociones dispersas y/o implícitas en las páginas previas para convertirlas en una especie de decálogo que ilumina las actividades pedagógicas analizadas por ella.

Las actividades examinadas precedentemente fueron pensadas por la autora en respuesta a las preguntas que abren el libro. Como producto de las tareas académicas experimentadas, sostiene que *“los alumnos sí participaron en las clases, sí leyeron y releyeron la bibliografía, sí tuvieron ocasión de ensayar las consignas antes del momento del examen, de discutirlas y de recibir retroalimentación sobre lo que entendían de ellas. También analizaron sus criterios de corrección al escribir a lo largo del cuatrimestre y no sólo en el momento de ser evaluados. Contribuyeron a pensar esos criterios, pudieron acercarse de forma progresiva a lo que esperaba la cátedra, aprendieron a sacar partido de escribir para aprender, observaron que su profesora aprendía con ellos y terminaron valorando que se les exigiera mucho a cambio de apostar, con recursos, para que salieran adelante.”* (Carlino, 2005: 179) Las actividades recorridas en los capítulos previos responden, sobre todo, a la pregunta que formula la autora: *¿qué podemos hacer los docentes para angostar la brecha inevitable entre las culturas de los estudiantes y las nuestras?* Y también responden a la cuestión de que los docentes son capaces de cambiar de las clases habituales (basadas en la exposición) para modificar lo que suelen encontrar después en sus estudiantes (desinterés, pasividad, aprendizaje superficial).

Este libro asume la idea de “responsabilidad compartida” que postula que son los alumnos, los docentes y las instituciones corresponsables por cómo se interpretan y elaboran los escritos en la educación superior. Constituir como objeto de enseñanza los usos de la lectura y la escritura en las diversas áreas del conocimiento significa ofrecer a todos los alumnos mayores oportunidades para apropiarse de ellos, significa habilitarlos para usar competente y eficazmente las prácticas de circulación académica. Crear condiciones para leer, escribir, estudiar y aprender se relaciona directamente con la decisión del profesor de concebir como contenidos de enseñanza los usos de la lectura y de la escritura, en tanto instrumentos de adquisición de conocimientos.

Las palabras finales de la autora ilustran y sintetizan claramente esta idea: *“(…), estas páginas habrán logrado su propósito en el caso de que consigan justificar que integrar la producción y comprensión de textos en todas las asignaturas es inherente a su enseñanza. Si esto también es empezado a considerar desde las instituciones, habremos dado un primer paso para hacernos cargo de la alfabetización académica de los estudiantes y podremos hacerlos corresponsables por cómo se escribe, se lee y se aprende en la educación superior.”*(Carlino, 2005:181)

1. **Acerca de las entrevistas realizadas**

Las entrevistas realizadas en el marco de la presente investigación, tuvieron el objetivo de recabar información detallada acerca de las características y actividades que desarrollan los docentes en las distintas materias de la Carrera de Relaciones del Trabajo en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y que, según los entrevistados, pudieran ser considerados como “profesores inclusivos”, de acuerdo a la definición que la Dra. Carlino desarrolla para esta categoría.

Las entrevistas fueron suministradas de manera individual y libre, a partir de un guion de preguntas orientadoras o nucleares que aseguraran explorar las dimensiones básicas de la presente investigación. Las entrevistas fueron grabadas y se transcribieron para su análisis.

Mediante un proceso analítico-interpretativo se reconstruyeron algunas de las actividades que desarrollan los docentes de la Carrera de Relaciones del Trabajo en las distintas materias, en torno a tres ejes principales: la Lectura, la Escritura y la Evaluación, de acuerdo a la definición que la autora del libro desarrolla para estas tres prácticas.

1. **Una nueva categoría: *Los profesores inductivos.***

Mediante un proceso analítico-interpretativo sobre las entrevistas realizadas ha sido posible reconstruir algunas de las actividades que desarrollan los docentes de la Carrera de Relaciones del Trabajo en las distintas materias, en torno a tres ejes principales: la lectura, la escritura y la evaluación.

El concepto de “profesor inclusivo” desarrollado por Carlino (2004) resulta claramente ilustrativo para describir a aquellos docentes que reconocen que, cuando los estudiantes ingresan a la universidad, lo que está en juego es en definitiva su pertenencia social y en función de esta convicción deciden abrir  las  puertas  para  que  los  recién  llegados logren ingresar. Implementando en sus materias diferentes actividades en torno a la lectura y la escritura, estos docentes enseñan junto a los contenidos que imparten a leer y escribir como miembros de sus comunidades disciplinares.

Debido a que la presente investigación se ha desarrollado exclusivamente en el ámbito de la carrera de Relaciones del Trabajo, se propone una nueva categoría para describir las actividades que desarrollan los docentes de esta carrera y, que tienen por objeto, ayudar y orientar a los estudiantes sobre la lectura y la escritura en sus materias, denominándolos ***“profesores inductivos”.***

Esta nueva categoría, análoga al concepto de *profesor inclusivo* desarrollado por la Dra. Carlino, es producto de su adaptación al ámbito de la Carrera de Relaciones del Trabajo. El concepto de *profesores inductivos* se halla estrechamente vinculado a uno de los procesos laborales que se lleva adelante en las organizaciones: la inducción.

La inducción es el proceso de socialización inicial por medio del cual se proporciona al nuevo empleado la información básica que le permita integrarse rápidamente al lugar de trabajo. Este proceso de adaptación se da tanto en el puesto de trabajo como en la organización. Algunas organizaciones dejan de lado u olvidan la relevancia que tiene el proceso de socialización de los nuevos trabajadores. Por definición la socialización laboral es un proceso mediante el cual el individuo alcanza a apreciar los valores, las competencias, los comportamientos esperables, los conocimientos sociales que son esenciales para asumir un determinado rol laboral, y las actitudes precisas para participar como miembro en las actividades de una organización. Una vez que se ha reclutado y seleccionado al colaborador deseado, es necesario orientarlo y capacitarlo, proporcionándole la información y los conocimientos necesarios para que tenga éxito en su nueva posición, aun cuando ya cuente con experiencia en el puesto. A través de este proceso el empleado comprende y acepta los valores y las normas que se postulan en una organización. La persona busca aceptación, intenta adoptar las pautas de conducta que rigen en la organización y trata de tener actitudes favorables hacia las políticas y los niveles de relación entre los jefes y sus equipos de trabajo. A través del proceso de inducción, se logra introducir a los nuevos trabajadores en la cultura organizacional.

El proceso de inducción que realizan algunos docentes de la Carrera de Relaciones del Trabajo, permite a los estudiantes completar el nivel de habilidades y conocimientos exigidos por el perfil de ingreso de la carrera, además de desarrollar habilidades cognoscitivas y actitudinales para enfrentar problemas y seleccionar las estrategias más adecuadas para su solución, aprehender habilidades y destrezas para responder a retos de aprendizajes en el ámbito universitario y obtener información y orientación que los ayuden a reafirmar o redefinir su decisión vocacional.

Así, es posible establecer un paralelismo entre el proceso de inducción que desarrollan algunas organizaciones con el objetivo de inducir a los nuevos trabajadores en la cultura propia de esa organización y, las actividades vinculadas con la lectura y la escritura que desarrollan los *profesores inclusivos* en sus materias con el objetivo de ayudar y orientar a los estudiantes en la incursión en esa nueva cultura académica de la que ellos ya forman parte.

**7. Consideraciones finales**

Este trabajo, centrado en la perspectiva de los estudiantes sobre las actividades que desarrollan los docentes en sus clases, aporta algunos elementos de análisis que ponen en relación sus concepciones y posibilitan conjugar espacios de enseñanza y aprendizaje que aborden, de un modo cercano a la realidad de nuestra universidad, la problemática de la lectura y la escritura.

Formar parte de una nueva cultura institucional implica, para el alumno universitario, transitar por un proceso de socialización en el que juegan un papel fundamental, por una parte, la trayectoria escolar del estudiante y, por otra parte, las condiciones del nuevo nivel educativo al que accede. Atendiendo a estos dos aspectos, es necesario planificar y llevar a cabo un trabajo pedagógico docente, que permita incorporar a los estudiantes en los procesos de elaboración conceptual y el aprendizaje de estrategias de interpretación y producción de los discursos propios de la cultura académica universitaria.

Se podrían diseñar diversas maneras de trabajar la lectura en las clases, para lo cual es central tener en cuenta dos aspectos. En primera instancia considerar *para qué* y *qué,* aspectos de la selección bibliográfica se quieren abordar. Estos interrogantes se traducen en objetivos y contenidos de lectura que deben estar explícitos para los alumnos. El trabajo con el programa de la asignatura forma parte de una de las principales acciones a abordar, pues es allí donde se propone una hipótesis de trabajo sobre la tarea de enseñanza, que luego se plasmará en acciones concretas. En segunda instancia pensar en *cómo,* para ello será necesario centrar las intervenciones de los docentes en las acciones de los estudiantes.

La lectura constituye un acto de comunicación, una práctica social en la que interactúa el lector con el texto. Esta práctica tiene una finalidad, un motivo que guía el proceso de comprensión. Los estudiantes generalmente no tienen en claro los motivos por los cuales deben encarar la lectura, tampoco seleccionan ellos los textos y en muchas ocasiones no saben para qué, qué o cómo deben leer, conformándose con los apuntes de clase. Será una tarea docente ayudar a los alumnos a construir un propósito de lectura con el objeto de que ellos puedan autorregular su comprensión en función de objetivos claros. Algunas propuestas que apuntan a estrechar esta distancia podrían centrarse en evaluar el proceso de comprensión lectora que llevan a cabo los estudiantes, previo a las instancias de exámenes.

Muchas de las actividades que realizan los estudiantes espontáneamente que involucran la escritura podrían favorecer este trabajo. Los alumnos universitarios no solamente leen para escribir, sino que también escriben mientras leen. Utilizan la escritura cuando toman notas y apuntes, subrayan los textos, realizan anotaciones y marcas textuales, elaboran esquemas de contenidos o resúmenes. Estas actividades apuntan a la selección y jerarquización de los aspectos principales de los textos, pero no siempre se adecuan a las expectativas de aprendizaje de la asignatura. En muchas ocasiones, porque éstas son desconocidas por los alumnos y en otras, porque son lectores novatos en la disciplina. Por estas razones las intervenciones docentes son fundamentales para orientar y guiar estos procesos de selección y organización de la información que necesitan realizar los alumnos para aprender de los textos.

Las experiencias pedagógicas alternativas a los espacios de enseñanza instituidos, como talleres de lectura y escritura para alumnos y tutorías de estudio, podrían ser consideradas y resignificadas en las asignaturas que integran el currículum. En este sentido, este espacio de intercambio parece propicio para iniciar un debate sobre este tema, abriendo la reflexión sobre nuestras prácticas docentes.

Constituir como objeto de enseñanza los usos de la lectura y la escritura en las diversas áreas del conocimiento significa ofrecer a todos los estudiantes mayores oportunidades para apropiarse de ellos, significa habilitarlos para usar competente y eficazmente las prácticas de circulación académica. Crear condiciones para leer, escribir, estudiar y aprender se relaciona directamente con la decisión del profesor de concebir como contenidos de enseñanza los usos de la lectura y la escritura, en tanto instrumentos de adquisición de conocimientos.

Para contribuir a que los alumnos ingresen como lectores y escritores plenos de la comunidad disciplinar en la que se están formando, los docentes podemos elaborar propuestas de enseñanza que contemplen las prácticas académicas y científicas y los quehaceres que dichas practicas implican, así como generar las condiciones didácticas adecuadas para que ello ocurra. Las dificultades que año tras año manifiestan los alumnos en su pasaje de un nivel educativo a otro –el transito de la escuela media a los estudios superiores- responden en gran medida a la falta de familiaridad, de trabajo y de reflexión sobre los códigos propios de la cultura escrita en los espacios de producción y circulación del saber. Por ende, es responsabilidad de la educación universitaria hacerse cargo de la enseñanza del abordaje de textos complejos, enseñar los modos de leer, interpretar y producir los textos propios de las comunidades académicas.

En el desarrollo de estas tareas, los docentes deben actuar como mediadores, ya que es necesario que la enseñanza de la escritura y la lectura se desarrolle en las aulas de forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía que proporciona el andamiaje que los estudiantes necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de comprensión y producción de texto plantean. Desde una perspectiva ingenua, podría considerarse que al llevar adelante este tipo de propuesta se está destinando tiempo al tratamiento de cuestiones ajenas a las funciones del profesor universitario, en detrimento de los contenidos disciplinares. Pero aprender los contenidos de un área involucra también aprender a leer y escribir los textos propios de esa disciplina.

Articular las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura académica conjuntamente con la enseñanza de los conocimientos conceptuales, no es tarea sencilla. La mayoría de los docentes no considera que deban hacerse cargo de la enseñanza de prácticas de lectura y escritura específicas de las disciplinas. En este sentido, queda mucho camino por recorrer ya que incorporar en la agenda de discusión el valor e importancia del acompañamiento del docente en los aprendizajes de los estudiantes está lejos de ser considerado un tema relevante del cual ocuparse. En general, los docentes depositan en los alumnos todas las responsabilidades en cuanto a su aprendizaje: deben saber leer, escribir, estudiar y no consideran necesario asumir la responsabilidad que la enseñanza de estas prácticas implica.

Es necesario desarrollar un trabajo pedagógico que acompañe la transmisión de los conceptos disciplinares con las estrategias pertinentes para su aprendizaje. En este sentido es que Carlino (2005:15-16) propone *“integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer”* .

A la universidad le queda el desafío de generar y sostener políticas que contemplen la *alfabetización académica* universitaria como una dimensión de la cual debe hacerse cargo desde marcos regulatorios y programas de acción a mediano y largo plazo. A los docentes asumir compromisos compartidos para continuar en este camino.

***Referencias bibliográficas***

Adelstein, A. y Kuguel, I. (2008). *Los textos académicos en el nivel universitario”*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Carlino, P. (2004). “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”. *Educere*. Año 8, Nª 26, julio-septiembre 2004, p.p. 321 <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8num26/articulo4.pdf>

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

Nogueira, S. (2007). (Coord*). La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de taller sobre discurso académico, político y parlamentario.* Buenos Aires: Biblos.

Neto, O. (2003). *Investigación Social, Teoría, método y creatividad.* Capítulo III. Buenos Aires: Lugar Editorial.

1. Trabajo realizado en el marco de las Horas de Investigación del Profesorado en Enseñanza Media y Universitaria de Relaciones del Trabajo (2010) [↑](#footnote-ref-2)