

PENSAR LA GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL AULA UNIVERSITARIA

GRACIELA FERNÁNDEZ*

grafe@fch.unicen.edu.ar

MARÍA IZUZQUIZA*

izuzquzaperez@ciudad.com.ar

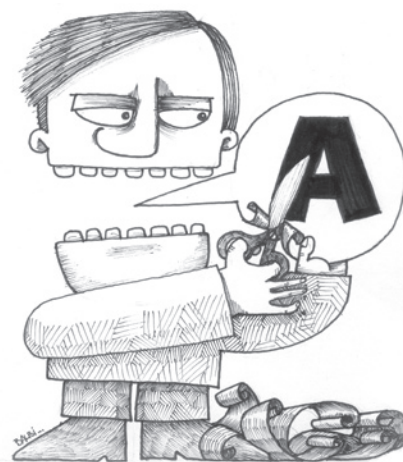
MARÍA ALEJANDRA BALLESTER*

ballesterale@hotmail.com

MARÍA PÍA BARRÓN*

mapiba@infovia.com.ar

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



Fecha de recepción: 3 de abril de 2006

Fecha de aceptación: 17 de abril de 2006

Resumen

En este artículo de revisión se examinan y resumen un conjunto de estudios vinculados a la educación superior que abordan la descripción y el análisis de la organización de la enseñanza en el aula universitaria. Para ello se ha seleccionado un corpus de resultados de investigaciones que plantean la relación entre las condiciones de la enseñanza y el logro de la autonomía de los estudiantes para gestionar críticamente sus aprendizajes. Como resultado de esta revisión se concluye que los profesores son responsables de gestionar, en el interior del aula universitaria, condiciones de enseñanza que permitan a los estudiantes el acceso tanto a los saberes específicos de las disciplinas como a las estrategias de aprendizaje que les permitan la construcción y reconstrucción de esos saberes.

Palabras clave: aula universitaria, enseñanza, estrategias de aprendizaje

Abstract

CONSIDERING TEACHING DEVELOPMENT IN THE UNIVERSITY CLASSROOM

In this review article, a group of studies related to university education that take on the description and analysis of the organization of teaching in the university classroom are examined. For this purpose, a corpus of research results that establish the relation between teaching conditions and achieving student autonomy to critically discuss their learning. As a result of this review, we conclude that professors are responsible for developing, within the classroom, learning conditions that allow the students access both to specific knowledge of the fields of study as well as the learning strategies that will allow them to build and rebuild this knowledge.

Key words: university classroom, teaching, learning strategies.



Una de las finalidades que persigue la investigación (1) de la que se desprende este artículo, es especificar el nivel de autonomía del estudiante universitario de los últimos años de la formación de grado (2) para gestionar críticamente sus aprendizajes. En este sentido, se analizan las fortalezas y debilidades en ese proceso, derivadas de la organización de la enseñanza, abordando el análisis de un conjunto de condiciones referidas a la organización de la enseñanza, centradas en la actuación del profesor que pueden operar como obstáculos o facilitadores en el alcance de dicha autonomía. Se considera que ciertos factores endógenos acentúan las dificultades potenciales de los alumnos en el logro de aprendizajes, y otros, por el contrario, permiten a los estudiantes avanzar en el dominio de las formas de elaboración y reconstrucción de los contenidos de las disciplinas en las que se están formando.

1. Aprender y enseñar en la universidad

La incorporación de un sujeto a una institución de educación superior supone un proceso de aprendizaje que le permita apropiarse de los códigos y prácticas discursivas y de interacción que son específicos de esa organización. Vale decir, realizar un aprendizaje de la cultura institucional vigente, lo que implica realizar ajustes en sus concepciones y comportamientos previos, adquirir otros que desconocía e inclusive desaprender pautas de comportamiento anteriores. Por lo general, esto no es consecuencia de un dispositivo especialmente diseñado a tal efecto, sino que se adquiere en la interacción con los otros miembros de la institución. En este sentido, se cree que del conocimiento y dominio de las estrategias de estudio académico depende en gran medida el éxito de los estudiantes en el aprendizaje oficial, explicitado en contenidos curriculares evaluados a través de actividades específicas.

Diversos autores coinciden en que los estudios universitarios tendrían que darles, a los estudiantes, la condición de aprendices expertos y estratégicos con un bagaje de conocimiento importante que les permitiera resolver adecuadamente las situaciones de aprendizaje que tienen que afrontar (Pozo y Monereo, 2000). Sin embargo, según estos autores, aceptar esta idea resulta precipitado, ya que su formación presenta un conjunto de incógnitas: ¿a los estudiantes les han enseñado procedimientos de aprendizaje en algún momento de su escolarización?, y en caso afirmativo, ¿los han aprendido?, ¿cómo los han aprendi-

do?, ¿pueden transferir su utilización a diferentes situaciones?, ¿son capaces de tomar las decisiones más adecuadas en cada momento para gestionar su propio proceso de aprendizaje? En el desarrollo de este trabajo se intenta dar respuesta, aunque provisoria, a estos interrogantes.

En cuanto a la enseñanza, en líneas generales, la educación universitaria no ha asumido como prioridad en su agenda político-pedagógica la alfabetización académica de los estudiantes, entendida como la enseñanza y el aprendizaje de un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como de las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad (Carlino, 2003). En las asignaturas se enseñan los conceptos disciplinares específicos, sin contemplar acciones tendientes a desarrollar “habilidades de comunicación” como parte de la función social de la universidad para facilitar el ingreso de los estudiantes en las comunidades científicas y profesionales. El objetivo de las materias consiste, más de lo adecuado, en promover la acumulación del conocimiento pero no su comprensión y elaboración crítica, desligándose los profesores de que este último aspecto se desarrolle.

Ante esto es relevante considerar qué aspectos de la enseñanza pueden gestionarse en el aula universitaria para promover un aprendizaje que implique el acceso a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico para llegar a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (Carlino, 2005).

2. Condiciones de organización de la enseñanza

Tal como plantea Steiman (2004, p. 72), “... pensar el aula es poder descubrir las trabas que obstaculizan el aprendizaje y potenciar los factores que los facilitan; es pensar que el aprendizaje no se realiza “naturalmente” por el solo hecho de escuchar una clase; es pensar en nuestra intervención para plantear un ‘escenario didáctico’, una genuina ‘situación de aprendizaje’”. Por lo tanto, revisar las diferentes características que asume la enseñanza en el aula universitaria permitirá formular orientaciones para la intervención docente.

En cuanto a las características de la organización de la enseñanza que pueden operar como obstáculo para el aprendizaje se señala que:

- Los procedimientos de estudio necesarios en la universidad no están garantizados ni en el inicio ni en el transcurso de la formación del estudiante, y si bien constituyen una forma de conocimiento que también ha de enseñarse, esto pocas veces sucede.
- La lectura, escritura y aprendizaje constituyen activida-



des "omnipresentes en la mayoría de las cátedras universitarias" (Carlino, 2005) pero en muy poca medida son objeto de conceptualización y menos aún de enseñanza por parte de los profesores, quienes las conciben como un medio "transparente" para adquirir los conceptos disciplinares.

- En general, los profesores no suelen conceder interés y dedicación a las prácticas discursivas y a los procedimientos de estudio de las disciplinas que enseñan porque se los supone solo una herramienta –ya dada y acabada– para acceder a los contenidos conceptuales.
- Se sitúa la responsabilidad del aprendizaje en el alumno y fuera de la clase. Los profesores no se responsabilizan de cómo aprenden sus alumnos. Generalmente se da por sentado que saben estudiar y los docentes se limitan a evaluarlos, creando así condiciones desfavorables para ellos.
- El enfoque transmisivo de la enseñanza de los docentes no promueve un contacto efectivo con los materiales, procedimientos y problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional, para llegar a pertenecer a una comunidad académica particular, a un campo de conocimiento.
- Predominan las concepciones de enseñanza centradas en la orientación del docente hacia el contenido, en las que el foco de las comunicaciones se ordena desde el contenido definido desde el currículum. El docente es quien posee y transmite el conocimiento y el alumno se caracteriza por la pasividad.
- Las estrategias de aprendizaje que suponen aprender en qué casos, para qué, dónde y cómo obtener, interpretar y usar información sobre un área del saber son abordadas en general, separadas de los contenidos de las materias. Para Litwin (1997, p. 41) "...las estrategias, descritas en términos de competencias aisladas de los contenidos, reflejan una concepción superada que reduce la enseñanza a habilidades de pensamiento, que separa la enseñanza de los conceptos de la de los procedimientos y valores".

Ante este panorama se trata de gestionar un espacio áulico que promueva un cambio cualitativo en la enseñanza mediante la incorporación de diversas modalidades de organización de la tarea docente y del trabajo de los alumnos. En este sentido, las condiciones que se analizan a continuación inciden, desde nuestro punto de vista, en el logro de estrategias de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes:

- Los profesores tendrían que contemplar conjuntamente la enseñanza de los conocimientos de la disciplina con las prácticas académicas de lectura y escritura que les son propias. Carlino (2004, p. 8), entre otros, sostiene que las disciplinas están constituidas por prácticas discursivas propias, involucradas en un sistema conceptual y metodológico: en consecuencia, aprender una materia no consiste solo en adquirir sus nociones y métodos sino

en manejar sus modos de leer y escribir característicos. Ingresar en una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de sus usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos, y eso solo puede hacerse con la ayuda de los miembros de esa cultura disciplinar, que muestren y compartan con los recién llegados las formas de interpretación y producción textual empleadas en su dominio de conocimiento.

- El problema de la lectura y la escritura en la universidad debe dejar de ser adjudicado a los alumnos y pasar a ser un tema de ocupación institucional. La universidad debiera promover que sus profesores se co-responsabilicen por fomentar la lectura y la escritura académica en sus materias y por generar un contacto efectivo con los materiales, procedimientos y problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional para llegar a pertenecer a una comunidad académica particular, a un campo de conocimiento.
- Es necesario enseñar las prácticas académicas de la lectura y la escritura para facilitar la apropiación por parte de los estudiantes de los usos diversos del lenguaje escrito tal como se produce y circula en la universidad y en los ámbitos científicos de pertenencia. El lenguaje escrito no es solo un medio para obtener o transmitir información sino que la lectura y la escritura tienen la potencialidad epistémica de operar sobre el saber acumulado en los textos o en quien redacta (Carlino, 2005). Cuando se lee y se escribe comprometidamente se logra transformar el conocimiento de partida, ambos procesos son instrumentos para acrecentar, revisar y transformar el propio saber.
- Asimismo, propiciar la modificación del tiempo didáctico, la intervención docente, la discusión entre pares y la explicitación y conceptualización por parte de los estudiantes de saberes en uso constituyen condiciones didácticas que, contempladas en el interior del aula universitaria, posibilitarían la apropiación activa y significativa del conocimiento (Fernández, G., Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I., 2004).

3. Fundamentos para plantear un escenario didáctico que incida en el logro de estrategias de aprendizaje

Ya en un estudio anterior, realizado por parte de nuestro grupo de investigación, se concluye que los profesores atribuyen a los estudiantes de los primeros años sus éxitos y fracasos (3), "sin advertir la pertinencia de las variables pedagógicas en las instancias de formación universitaria, al menos en cuanto a su incidencia en las potenciales dificultades en la apropiación de conocimiento en el nivel universitario" (Baquero, R., Albarello, L., Ameztoy, A., Corrado, R., Eizaguirre, M., Goñi, J., Rímoli, M. y Zurberti, G., 1996, p. 110). Es decir, los profesores Por su



sores no reconocen como parte de sus funciones docentes la enseñanza de las prácticas propias de cada comunidad disciplinar. Los resultados obtenidos llevaron a desarrollar una investigación similar con alumnos avanzados, en este caso se administró una encuesta a profesores de los últimos años de las carreras de la facultad (4) para indagar el tratamiento de los contenidos, los supuestos sobre el aprendizaje y los tipos de tareas demandadas a los estudiantes, entre otras cuestiones.

A partir del análisis de los datos provistos por estas encuestas es posible sostener que “solo el 20% de los encuestados hacía referencia a la ubicación del alumno en el transcurso de su formación profesional, no apareciendo claramente una diferenciación del alumno avanzado respecto al ingresante, ni reconociendo en los primeros competencias de aprendizaje construidas en años anteriores” (Albarello, L., Rimoli, M. y Spinello, A., 2005, p. 1). Para continuar con el estudio se llevan a cabo entrevistas, seleccionando una muestra del conjunto de docentes que respondió la encuesta, y a partir de los datos obtenidos se desprende que, en general los profesores consideran que no hay diferencias entre las estrategias de vinculación con ellos que ponen en juego alumnos avanzados e ingresantes; ambos grupos “asignan al profesor un lugar de saber y, por consecuencia, –suponen– que ellos son los que no saben, manteniendo una actitud pasiva, de escucha” (Albarello et al, 2005, p. 2). Desde esta percepción el alumno avanzado sigue dependiendo del profesor.

Otra cuestión que permite formular este estudio es que en los profesores “no parece haber en ningún momento un reconocimiento de su participación en el proceso de apropiación de contenidos o estrategias de trabajo universitario” (Albarello et al., 2005, p. 5). Se supone entonces, que las estrategias de aprendizaje son aprendidos –o no– por los alumnos separadas de los contenidos de las asignaturas y sin mediación explícita de los docentes. Estas conclusiones coinciden con las de la investigación, de alumnos ingresantes, referida al inicio del apartado.

A su vez, un estudio similar, desarrollado en la Universidad Nacional de Córdoba indaga las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje, analizando su potencialidad para reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas. Las autoras, a partir de los resultados, coinciden en señalar que frente a las dificultades que pueden presentar los contenidos a enseñar, en general los docentes remiten a explicarlas por las matrices de aprendizaje de los alumnos y por las características propias del campo de conocimiento en cada materia. Asimismo, “el docente parece no considerarse como mediador entre el conocimiento y el desarrollo de posibilidades cognoscitivas del alumno, tampoco parece poner en juego nuevas propuestas para abordar el tratamiento del contenido” (González y Rodríguez, 2005, pp. 2-3).

Asimismo, se estudia un conjunto de estudios vinculados al análisis de las estrategias que ponen en juego los estudiantes para resolver consignas de escritura ya que estas ineludiblemente forman parte del estudio de las disciplinas. Alazraky, R., Natale, L. y Valente, E. (2003) indagan las estrategias discursivas y operaciones cognitivas que despliegan los estudiantes en la producción de una tarea de escritura, específicamente la monografía; en los resultados sostienen que “que el aprendizaje de estas habilidades puede darse tardíamente en el curso de una carrera universitaria si no se llevan a cabo acciones sistemáticas para la enseñanza de los géneros académicos en general y de la monografía en particular”. Las investigadoras consideran que aunque los sujetos logran en cinco años evolucionar en el manejo del género, con un mejor dominio de sus convenciones, en la medida en que ha habido una mayor integración del alumno a la comunidad discursiva y una frecuentación de los textos que allí circulan; este aprendizaje ha resultado costoso en términos de tiempo, se habría podido obtener mayores resultados en un período más corto si hubieran mediado intervenciones didácticas por parte de los profesores para enseñar a escribir según las pautas propias de los géneros académicos.

Por su parte, Delmas (2005) en un estudio comparativo entre alumnos ingresantes y avanzados, llevado a cabo en la Universidad de Buenos Aires, sostiene que ambos grupos comparten dificultades para la interpretación de textos académicos argumentativos, específicamente dificultades para detectar las diferentes voces presentes en el texto. La mayoría de los alumnos de ambos grupos no están en condiciones de realizar una lectura estratégica de los textos que permita comprenderlos. La autora considera que esta limitación se agrava en el caso de los estudiantes avanzados ya que han transcurrido varios años dentro del sistema.

Finalmente, en la investigación llevada a cabo por Ambroggio y Fabietti (2004, p. 167) sobre estrategias de estudio utilizadas por los estudiantes universitarios para la preparación de un examen, las autoras concluyen planteando que “...resulta preocupante que en la universidad como institución educativa, aún no se haya afirmado la dimensión pedagógica de sus prácticas de enseñanza, ya que predominan en ellas formas tradicionales. Aún no se ha asumido la importancia del desarrollo en esta institución de una cultura del aprendizaje reflexivo que anticipe el lugar prioritario que ha de tener esta capacidad en el trabajo profesional”.

Ahora bien, a partir de nuestra indagación y del análisis de los estudios referidos nos preguntamos: si tal como muestran los resultados, los profesores adjudican solo a los estudiantes la responsabilidad de sus aprendizajes, ¿cómo llega el estudiante a resolver las propuestas de enseñanza



independientemente si en el proceso de formación ha sido escasa o nula la intervención docente dirigida a generar la apropiación de estrategias de conocimiento cada vez más autónomo? Y, a su vez, ¿cómo puede el docente dirigir su práctica de enseñanza a situaciones potenciales de aprendizaje?

Posibles respuestas a los interrogantes planteados a lo largo del artículo, focalizadas en el desempeño del profesor en el aula universitaria, serían:

- * Para acceder, comprender y aprender nuevos conocimientos y para aprender y utilizar eficazmente las estrategias de aprendizaje, "...resulta imprescindible ofrecer situaciones de aprendizaje que, mejoradas por la enseñanza explícita de estrategias, incida en tareas que exijan reestructuraciones y, en general, actividad mental sostenida" (León, 2000, p. 116). El objetivo de las asignaturas no consiste solo en promover la acumulación del conocimiento sino su comprensión y elaboración crítica y los profesores no pueden desligarse de que esto efectivamente ocurra. Por lo tanto, enseñar a producir e interpretar textos son tareas necesarias para que los estudiantes comprendan, aprendan y piensen críticamente sobre los contenidos de cualquier disciplina.
- * Así, es necesario que "en un primer momento en la situación de aprendizaje se propongan tareas que denoten la asistencia explícita del docente o de un par más experimentado para que en determinado momento el alumno se sienta en condiciones de resolver autónomamente (dichas situaciones)" (Di Donato 2005, p. 222). En este sentido, Baquero y Limón (2001), desde su análisis de la teoría socio histórica de Vigotsky, recuperan la categoría de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) por su potencialidad en el desarrollo del aprendizaje, resaltando el beneficio que constituye promover actividades colaborativas o guiadas por sujetos de mayor capacidad en ciertos dominios.
- * Entonces, es importante gestionar desde la planificación de la clase la inclusión de procedimientos de estudio guiados por los profesores con el propósito de mejorar y promover el aprendizaje de los estudiantes. Creemos que comprender y producir textos complejos es una condición que contribuye en forma decisiva a la permanencia y al éxito académico; por lo tanto, enseñar a estudiar es una responsabilidad de los docentes universitarios.
- * Una de las responsabilidades de la universidad es la autonomía de los estudiantes y, por ende, una enseñanza que la haga posible; para ello una de las posibilidades es plantear el aula universitaria como el ámbito en el que los alumnos adquieren las estrategias que son fundamentales no solo para su formación sino para su transmisión en contextos profesionales y laborales.

4. A modo de cierre

Se concluye que si una de las funciones de la educación es promover la capacidad de los alumnos para gestionar

sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida, los profesores tenemos que crear condiciones en el contexto del aula universitaria que ayuden a los alumnos a adquirir estrategias y capacidades que les permitan transformar, reelaborar y, en suma, reconstruir los conocimientos que reciben. Esto implica generar cambios curriculares en la educación superior para hacerse cargo de transmitir los contenidos y la cultura escrita intrínseca a las carreras que enseña. Así como cambios institucionales ya que, tal lo sostiene Benvegnú (2004, pp. 47-48), "no existe ninguna posibilidad de intentar cambios en las prácticas de la enseñanza sin el compromiso institucional de garantizar las condiciones mínimas de tiempo remunerado, espacio físico, reconocimiento académico, organización administrativa".

El desafío de darle sentido a la lectura y la escritura como constituyentes de las prácticas de estudio y de las estrategias de aprendizaje tiene una dimensión institucional y, si esta dimensión es asumida, si la institución como tal se hace cargo del análisis del problema, si sus integrantes en conjunto elaboran y llevan a la práctica proyectos dirigidos a enfrentarlos comienza a hacerse posible acortar la distancia entre los propósitos y la realidad. Tal como sostiene Carlino (2005, p. 24), citando a Chalmers y Fuller, "hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje. Hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender". Los docentes que modelan estrategias y las trabajan de modo regular contribuyen en gran medida al desarrollo de un estudiante que confía en su capacidad de aprender y pensar. ©

***Graciela M. E. Fernández:** Magíster en Educación. Estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación en curso. Profesora del Departamento de Educación e Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.

***María Viviana Izuzquiza:** Maestría en Educación en curso. Profesora en el Departamento de Educación e Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.

***María Alejandra Balleste:** Maestría en Educación en curso. Profesora en el Departamento de Educación e Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.

***María Pia Barrón.** Maestría en Educación en curso. Profesora en el Departamento de Psicología e Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.



- (1) Proyecto de investigación "El alumno avanzado en la universidad. Un análisis de las estrategias de trabajo desplegadas para alcanzar el éxito académico", dirigido por la Lic. Lydia Albarello. El proyecto está aprobado por la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires -Tandil- y subsidiado por el Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la República Argentina.
- (2) Cuando hablamos de alumno avanzado en la universidad, nos remitimos a pensar en un profesional cercano, que se supone que es aquel que ha podido construir competencias que lo posicionan como un sujeto activo frente a los permanentes cambios, capaz de sostener su propio aprendizaje y de hacerlo evolucionar.
- (3) Informe de Investigación del Proyecto "El alumno avanzado en la universidad. Un análisis de las estrategias de trabajo desplegadas para alcanzar el éxito académico", dirigido por la Lic. Lydia Albarello. Diciembre 2004. Mimeo.
- (4) En la Facultad de Ciencias Humanas se dictan siete carreras: Educación Inicial, Trabajo Social, Historia, Geografía, Ciencias de la Educación, Gestión Ambiental y Relaciones Internacionales.

Bibliografía

- Alazraky, R., Natale, L. y Valente, E. (2003). La monografía, sus estrategias discursivas y operaciones cognitivas: análisis de un caso. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura*, Chile, Universidad Católica de Valparaíso, 5 al 9 de mayo de 2003
- Albarello, L. Rímoli, M. y Spinello, A. (2005). El profesor universitario y el alumno avanzado. Ponencia presentada en las *IV Jornadas de Investigación en Educación Nuevas Configuraciones Sociales y Educación: Sujetos, Instituciones y Prácticas*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 4 y 5 de agosto de 2005.
- Ambroggio, G. y Fabietti, M. G. (2004) Estrategias de estudio en la preparación de un examen. En *Cuadernos de Educación*, Año III, número 3.
- Baquero, R., Albarello, L., Amezttoy, A., Corrado, R., Eizaguirre, M., Goñi, J., Rímoli, M. y Zulberti, G. (1996). El alumno ingresante a la universidad. Un abordaje psico-educativo. *Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones, N° 3-4. Tandil: Editorial Cuadernos. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Baquero, R. y Limón, M. (2001) Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. , Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Benvegnú, M. A. (2004) Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes, en *Textos en contexto 6 Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida-Asociación Internacional de Lectura.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE*, 6 (20), 409-420.
- _____. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones, en *Textos en contexto 6 Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida-Asociación Internacional de Lectura.
- _____. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Delmas, A. M. (2005). La detección de diferentes posturas epistemológicas en un texto argumentativo por alumnos universitarios ingresantes y avanzados. Ponencia presentada en las *XII Jornadas de Investigación. Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires, agosto de 2005.
- Di Donato, N. (2005). La incidencia del tipo de conducción en el abordaje de la enseñanza en el aula. Ponencia presentada en las *XII Jornadas de Investigación. Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires agosto de 2005.
- Fernández, G., Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto n° 6*. (pp. 95-110). Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura.
- González, N. y Rodríguez, C. (2005). El sujeto de aprendizaje en la universidad, aportes de la teoría sociohistórica. Ponencia presentada en las *IV Jornadas de Investigación en Educación Nuevas Configuraciones Sociales y Educación: Sujetos, Instituciones y Prácticas*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 4 y 5 de agosto de 2005.
- León, J. A. (2000). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector y estilos de escritura. En Pozo, J. L.; Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI (pp.153-169). Madrid: Santillana.
- Litwin, Edith. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, J. L. y Monereo, C. (coord.) (2000). *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Madrid: Santillana.
- Steiman, J. (2004) ¿Qué debatimos hoy en la didáctica?. *Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Serie Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires: Jorge Baudino-UNSAM.