
Leer y escribir, hablar y escuchar en los Institutos de Formación Docente: un desafío para profesores

Marta Pasut

e-mail: marta.pasut@speedy.com.ar

Claudia Menna

e-mail: mennaclau@hotmail.com

Instituto Superior del Profesorado “Dr. J. V. González

(Bs. As.), Argentina

Resumen

En los últimos años se ha incrementado la matrícula en los Institutos de Formación Docente y, paralelamente, han decrecido las competencias con que los jóvenes inician su recorrido por el Nivel Superior. Las dificultades que aparecen en los distintos diagnósticos se relacionan con la **oralidad**, la **escritura** y la **comprensión lectora**. En esta ponencia se describen brevemente algunos problemas de los ingresantes. Se desecha el prejuicio de que el factor determinante de la situación sea el “capital cultural” de los jóvenes y se hace hincapié (siguiendo el concepto de “responsabilidad compartida” de la Dra. Paula Carlino) en que cada enseñante cree las oportunidades necesarias para el desarrollo de las competencias ausentes y ceda espacios a la reflexión conjunta sobre los procesos involucrados. Se exponen algunos conceptos teóricos que sustentan la importancia de la lectoescritura, la oralidad y la escucha en la formación docente y se revisan las acciones en curso para mejorar la situación. Finalmente, se presentan algunas estrategias aplicables en el aula.

Palabras claves: Comprensión lectora, escritura, habla, escucha.

Abstract

In the past few years there has been an increase in the number of applicants pursuing teaching careers in Teacher Training Colleges and –at

the same time- there has been a decrease in the competences and abilities that these young adults show. The areas of difficulties found among these students are related to speaking, writing and reading comprehension skills. The present paper purports to briefly describe some of the challenges these new students face. The belief –or prejudice- that it is because of lack of “general knowledge” that students do not succeed has been dismissed, thus adhering to Paula Carlino’s concept of “shared responsibility.” The aforementioned author claims that each student creates the necessary opportunities for the development of the skills he or she lacks, which also allows the student to reflect on the processes involved in such tasks. In this paper some theoretical concepts which give evidence of the importance of the development of speaking, reading and listening skills in teacher trainees are explored with the ultimate objective of suggesting possible strategies for the classroom.

Key words: Reading comprehension, writing, speaking, listening.

En esta ponencia describiremos las dificultades que enfrentan los estudiantes que ingresan a carreras docentes. Expondremos conceptos teóricos sobre la importancia de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha en la formación docente. Revisaremos acciones en curso y propondremos algunas estrategias aplicables en el aula.

A. La lectura y la escritura en la formación docente

Ingresar en el nivel superior implica insertarse en un espacio específico de conocimiento y de lenguaje que tiene sus propias convenciones discursivas y genéricas. Los textos que circulan en este nivel requieren una lectura reflexiva y crítica cuya finalidad es adquirir un conocimiento, analizar problemas y formar juicio crítico. Ya no solo se lee para extraer datos, sino que el lector debe ocuparse de los conceptos e ideas: relacionarlos y analizarlos. El estudiante deberá ser capaz de asociar ideas teóricas con entidades empíricas y observables y tendrá que poner en juego habilidades cognitivo-lingüísticas.

Pese a que desde el primer nivel de educación existe contacto con la palabra hablada o escrita, muchos estudiantes manifiestan dificultades en el momento de poner en práctica estos aprendizajes. Esas carencias se vuelven problemáticas en el nivel superior: en general son la causa de la demora en concluir las carreras o de la mayoría de las deserciones, con la consecuente frustración de los jóvenes. Una de las primeras vicisitudes de los ingresantes está relacionada con la transición entre el nivel medio y el superior. Para Belmes (2008), “La inserción en una nueva lógica institucional y en una modalidad distinta de producción y apropiación del conocimiento generan la necesidad de aprender el *oficio de alumno* (Coulon, 1995), que demanda un tiempo y esfuerzo individual, tanto mayor cuanto menor es el acompañamiento y la orientación previa”. Las instituciones destinan tiempo a “aclimatar” a los jóvenes a las costumbres del establecimiento. Pero cuando se trata de instituciones en las que se formarán los futuros maestros y profesores, la situación se torna grave: se corre el peligro de que –una vez en ejercicio– estos docentes no puedan distinguir las deficiencias de sus alumnos, o desestimen su importancia o no sepan cómo actuar ante ellas. Teniendo en cuenta que –como docentes– enseñamos lo que aprendimos, se reproduce así un *statu quo* que comienza a ser habitual.

B. Dificultades ante situaciones comunicativas

Distintas investigaciones realizadas por especialistas, encuestas respondidas por docentes en instituciones de nivel superior, notas aparecidas en medios de comunicación... hacen referencia a las dificultades con que llegan los estudiantes a las instituciones de nivel superior. En los últimos años ha crecido la matrícula en estas instituciones. ¿Quiénes ingresan a la carrera docente? Ya no lo hacen solo quienes se sienten atraídos por la necesidad de transmitir saberes. También llegan los que suponen que –al tratarse de una carrera corta– será más fácil y podrán insertarse rápidamente en el mercado laboral con estabilidad y sueldos atractivos; también, quienes han fracasado en el ingreso a la Universidad y aquellos que aprovechan la posibilidad de tener un IFD (Instituto de Formación Docente) cerca.

Ante las carencias de los estudiantes, muchos docentes hablan del “capital cultural”²⁰ (en palabras de Pierre Bourdieu -1999-) como factor determinante del fracaso en las tareas del leer y del escribir. Definir a un alumno desde esta coordenada es condenarlo al fracaso y, a la vez, volver hacia la “ideología del don”, poniendo en evidencia los fenómenos de herencias culturales. Se ha naturalizado el fracaso escolar, depositado históricamente en las carencias de los alumnos más desfavorecidos socialmente.

Para analizar las dificultades de los alumnos a la hora de leer textos en el nivel superior, no basta entonces con considerar las estrategias que no poseen y deberían poseer, ni las marcas que inscriben los propios docentes con expresiones referidas a las configuraciones familiares de los sujetos. Es necesario considerar también, qué hacen/mos los docentes (o qué dejamos de hacer) para propiciar lecturas y escrituras en estos tiempos. Es el profesional competente en cada disciplina quien, conjuntamente con el profesor de Lengua, debe ocuparse de formar lectores y escritores autónomos.

Las dificultades que aparecen en los distintos diagnósticos se relacionan con la oralidad, la escritura y la comprensión lectora. Presentaremos algunos paliativos aplicables desde el aula. Porque, más allá de las instancias de articulación que ofrecen las carreras, es necesario que cada enseñante cree oportunidades que permitan el desarrollo de la competencia lectora y escrituraria, y ceda espacios a la reflexión conjunta sobre los procesos involucrados. De este modo, el abordaje de la situación formará parte de una “responsabilidad compartida” que permitirá poner en práctica una de las propuestas que la investigadora Paula Carlino (2005) manifiesta cuando dice que “la problemática de los futuros docentes tiene que dejar de ser una preocupación para pasar a convertirse en la ocupación de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa”.

El concepto de “responsabilidad compartida”, utilizado por Carlino, hace referencia a que la lengua es una herramienta o un medio de acceso al conocimiento, pero también es un modelo o una construcción de ese co-

²⁰ El sociólogo francés Pierre Bourdieu sostiene que el sistema social se reproduce no sólo porque se garantizan las condiciones económicas que hacen posible que una estructura se conserve, sino también porque se producen prácticas tendientes a modelar los esquemas de percepción y de apreciación subjetivos. Son prácticas que no se reconocen a simple vista y que se valen de instituciones tales como la familia y la escuela para la reproducción y producción cultural. Bourdieu utiliza la noción de *capital* para explicar los procesos de lucha por la acumulación y apropiación de poder simbólico que tienen lugar en el campo de lo cultural.

nocimiento. Y –en esa doble representación simbólica del lenguaje– el docente de geografía, biología, etc. tiene que enseñar a apropiarse de cada conocimiento disciplinar.

La lectura

En el nivel superior la comprensión de los textos se hace difícil cuando los estudiantes carecen de algunas de las habilidades necesarias: les resulta difícil identificar la postura del autor o reconocer los argumentos que este expone para sostener sus ideas. Estos lectores no presentan un comportamiento propio de una cultura lectora disciplinar –requerida en el nivel superior– sino que leen desde una cultura lectora propia de la escuela secundaria, en la que se ha suprimido la naturaleza argumentativa del conocimiento científico.

Siguiendo a Deleuze (1974), enseñar a leer no es otra cosa que el modo o la forma en que el mismo docente se relaciona con la lectura. Lo que enseña el profesor es el aprender a leer. Por tanto, es necesario que cada enseñante reflexione con sus alumnos acerca de la complejidad de los textos y planifique y plantee actividades que tiendan a desarrollar la capacidad para abordarlos. El docente es el lector experto que puede (y debe), reflexionar sobre las dificultades que esta lectura conlleva y explicar posibles acciones para afrontarla. El espacio destinado a estas cuestiones no es pérdida de tiempo. Aprender los contenidos de un área implica aprender a leer los textos de esa área. Posibles acciones:

1. **Estrategias.** Reflexionar sobre las estrategias de lectura o escritura permite la comparación de acciones realizadas o el descubrimiento de formas de abordaje desconocidas. Buscar unidades de sentido, destacar ideas principales y secundarias, colocar un título que resuma cada párrafo u unidades de sentido, elaborar preguntas a las que responda el párrafo, hacer cuadros o redes conceptuales, inferir el significado de vocabulario desconocido, son tareas que pueden unirse a las que permiten evaluar lo que se aprendió: explicar con palabras propias, escribir lo que se ha entendido, contar a un compañero el contenido del texto y ponerlo en discusión. La mirada sobre los procesos realizados conduce a la metacognición. A su vez es muy importante que el docente comparta sus propios modos de abordar los textos.

2. **La motivación.** En cada aula de la enseñanza superior circula un cúmulo de conocimientos que los jóvenes han adquirido fuera de ella y que pueden estar relacionados con el tema sobre el que cada uno tendrá que estudiar. La motivación a cargo del profesor es el momento propicio para contextualizarlo y movilizar sus conocimientos previos.
3. **El objetivo.** El alumno tiene que saber para qué lee: para extraer determinada información, o para explicar un tema, o para ampliar datos, o para entretenerse. Buscar información, preparar una evaluación, organizar un resumen, comparar opiniones, buscar causas o consecuencias de un hecho, etc., requieren estrategias diferentes. Clarificados estos objetivos, el profesor guiará al alumno mostrándole los recursos para la elaboración e interpretación de textos y dejar que cada uno desarrolle sus estrategias.
4. **Los textos.** Los textos que se usan en los estudios superiores pueden ser manuales escritos especialmente para estudiantes o textos científicos especializados. De esto dependerá la accesibilidad a su contenido. Una actividad posible consistiría en comparar (organización, destinatarios, objetivos, etc.) de una misma temática en textos científicos y en textos de divulgación masiva y analizar modos de abordaje. Es interesante proponer el reconocimiento de los elementos de las tramas textuales, para que deduzcan las diferencias. Luego, profundizar en las estructuras pertinentes señalando rasgos distintivos de cada uno.
5. **El valor del paratexto.** Los elementos que rodean al texto facilitan el acceso al libro. Datos editoriales, prólogos, índices, etc. contienen información importante. Interrogar sobre su finalidad o presentar a los alumnos actividades tendientes a deducir contenidos, destinatarios, objetivos, etc. pueden ser actividades interesantes. Cuando el material de lectura es un artículo o un capítulo, la exploración de sus paratextos servirá de prelectura. La contextualización, el título, los epígrafes, las ilustraciones... irán dando una idea del contenido con el que se va a encontrar. Es importante que los materiales fotocopiados contengan todas las referencias necesarias para que el texto pueda ser contextualizado.
6. **El vocabulario.** Las palabras desconocidas son obstáculos que pueden desalentar al lector. Cada asignatura tiene palabras con un

significado específico y conviene familiarizar al alumno con ellas. Otro problema es el que se presenta con palabras de uso común pero desconocidas. Daniel Cassany (1991) habla de lectores expertos y aprendices y compara sus estrategias. Los aprendices suelen eludirlas o adjudicarles un significado inapropiado. Cuando las buscan en el diccionario, tropiezan con otros inconvenientes: desconocen su uso, no dan valor a las abreviaturas, dudan ante la lista de posibles acepciones, desechan la remisión a otros vocablos, etc. Al docente le corresponde prever estas situaciones y ejercitarlas previamente.

7. **La imagen.** Para un estudiante poco avezado en la lectura o acostumbrado a leer textos de manuales diagramados con subtítulos, ilustraciones, cuadros, resulta agobiante enfrentar capítulos sin ningún espacio de descanso. Es conveniente acompañar los textos de estudio con preguntas para dirigir la comprensión. El alumno debe conocer estas preguntas-guía antes de leer el texto para activar los conocimientos previos e ir formulando hipótesis.
8. **Los materiales de consulta.** Diccionarios, enciclopedias, herramientas informáticas, manuales específicos son materiales que ayudan a comprender los textos teóricos y que también requieren de instrucciones para ser manejados.

C. La escritura

“Saber escribir” significa saber decir por escrito lo que se quiere decir, “componer un texto”, prestando atención a la forma y al contenido. Es necesario organizar las ideas de forma rigurosa y expresarlas de modo claro y preciso.

La escritura es indispensable en la carrera estudiantil como en la vida profesional. Los resúmenes y las narraciones van llevando al estudiante a componer trabajos más complejos. Y mientras lo hace, pone en juego competencias: conocimientos lingüísticos (en el aspecto gramatical, oracional, textual), del código, del tema, conocimientos sobre el proceso de composición y las actividades mentales que la escritura implica (estrategias), sin olvidar la dimensión pragmática. La escritura favorece el desarrollo del pensamiento lógico y crítico y reestructura la conciencia. Es hora de “reenseñar” la escritura.

Generalmente, los docentes se enteran de cómo escriben sus alumnos en el momento de leer sus producciones. Y evalúan a través de una actividad

que tal vez nunca han enseñado. Como dice Carlino (2005, p. 31): “Si queremos resultados distintos, hacen falta procesos diferentes. La educación superior necesita que los docentes también funcionemos como lectores de sus textos. Lectores con quienes poner a prueba lo que escriben. Lectores que, reservando para el final los señalamientos de ortografía y gramática, enfoquen al comienzo cómo llegan los contenidos sustantivos de lo escrito por ellos”. Por lo tanto, es conveniente reservar un espacio de la materia destinado a la escritura. Algunas estrategias:

1. **Tomar notas.** Esta tarea exige operaciones cognitivas simultáneas como escuchar lo que alguien dice, decidir qué es lo importante para registrarlo sin perder el hilo de la explicación, resumir lo que se escucha, cuidar que el texto pueda ser reconstruido luego, etc. Acostumbrar a los alumnos a tomar notas permite agilizar la escucha y la mano. Sería interesante destinar las primeras clases a ensayos generales de toma de notas.
2. **Resumir:** Carlino describe –en *Escribir, leer y aprender en la universidad* (p. 34 y sig.) – las actividades de elaboración rotativa de síntesis de clases que ha realizado con sus alumnos. Estos tienen que “reconstruir el tópico de la clase: descubrir cuál fue el tema y las ideas que se trabajaron”. En cada clase, una pareja de alumnos registra el desarrollo y –en su casa– selecciona lo más importante. Ese resumen será leído en la clase siguiente y tiene que ser entendido por quienes han estado ausentes. En forma colectiva y con las intervenciones de la docente, se hacen las aclaraciones pertinentes relacionadas con la comprensión de conceptos, la importancia de los temas, las reformulaciones, entre otras.

Una de las habilidades más importantes para resumir un texto es la reformulación. Reformular consiste en decir el contenido del original de diversas maneras sin distorsionar sus conceptos. Pero, además de usar otras palabras diferentes a las del texto fuente, se produce otro texto genéricamente adecuado: con léxico formal y términos especializados, redistribuyendo la información. Esta habilidad se aprende a partir de ejercitaciones específicas, pero también de manera indirecta, como una consecuencia de la tarea constante y sistemática de escribir y reescribir. El docente puede ofrecer ejercicios de reformulación de párrafos: dado un texto, se presentan al alumno distintos comienzos para rescribirlo conservando la información.

3. **Responder a consignas.** Resolver esta actividad implica la cabal comprensión de lo que pide la consigna o a dónde apunta la pregunta. Por eso también es necesario destinar momentos a la lectura compartida de algunas respuestas a posibles consignas y a instancias de reescritura en clase (expandir o ampliar, cambiar formas de expresión inadecuadas, modificar, sintetizar...). Se puede proponer a los alumnos que elaboren consignas de trabajo o que hagan la lista de preguntas que apunten a comprobar si se ha comprendido un texto; luego intercambiarlas y responderlas, mientras se hace hincapié en el vínculo entre la comprensión y la producción.
4. **La evaluación del escrito.** El alumno que tiene dificultades para escribir no está capacitado para corregirse a sí mismo ni a sus compañeros. La mayoría de las veces no es consciente de ese problema. De modo que la tarea de corrección debe considerarse una instancia más de aprendizaje. La escritura como proceso permite volver atrás y revisar los pasos dados para descubrir qué fue lo que falló, por qué y cuál es el camino para la solución. Es interesante destinar espacios de la clase a la reescritura, concebida como un momento central del trabajo de producción de un texto.
5. **La tarea de la institución.** En una investigación de 2009, Carlino se refiere a los Programas de Escritura con que cuenta cada universidad norteamericana. Las instituciones investigadas tienen Centros de Escritura y brindan tutores que trabajan los borradores que escriben los estudiantes, y suelen ofrecer “compañeros de escritura”: estudiantes capacitados para apoyar a sus profesores a revisar y retroalimentar los trabajos escritos por los alumnos. Estas instituciones elaboran, además, folletos en los que se tratan problemas de los distintos momentos del proceso de escritura. Carlino cita títulos como “Enfrentar la ansiedad ante la escritura”; “Evaluar fuentes de información”; “Cuestiones de gramática, puntuación y estilo”, entre otras. Estas instituciones ofrecen, además, especialistas que ayudan a los profesores a planificar tareas de lectura y escritura y se publican materiales para los docentes.

D. La escucha

Dice Daniel Cassany (1997) que *Escuchar* es la habilidad lingüística que menos interés despierta y, a decir verdad, no es común encontrar “buenos oyentes”. *Escuchar* significa dominar la memoria de corto plazo y la

técnica del resumen mental así como la elaboración de este resumen para el uso de lo escuchado. Se escucha para obtener información, recibir una respuesta, entender algo. La capacidad de predecir lo que vamos a oír nos prepara para el proceso de comprensión. Cuando la escucha sucede en presencia del emisor, el oyente agrega a su comprensión la información no verbal que aportan los elementos paralingüísticos (tonos, gestos, miradas...), más los otros estímulos sensoriales (ruidos, olores, aspecto visual, etc.). En síntesis, escuchar significa comprender el mensaje, y para ello se pone en marcha un proceso cognitivo de interpretación de un discurso oral (p. 100).

Diversas investigaciones indican que el 70% de una clase está constituido por exposiciones de los docentes. Esto significa que la comprensión oral tiene que ser una de las habilidades más practicadas por los alumnos. Sin embargo, casi ningún profesor trabaja sobre la capacidad de escuchar. La comprensión oral es una actividad pasiva. Para comprender el mensaje que se escucha hay que poner en marcha un proceso cognitivo de construcción y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente. Por lo tanto, el oyente necesita práctica para desarrollar la habilidad de escuchar. Al escuchar se ponen en juego los mismos mecanismos cognitivos que para leer: hay que reelaborar e interpretar cómo está organizado el discurso del hablante y decodificarlo dándole sentido. Y en esta “lectura” también se tropieza con los mismos obstáculos que presenta la lectura al inexperto: palabras desconocidas, alusiones ignoradas, construcciones complejas...

Daniel Cassany (1997), en su libro *Enseñar lengua*, propone una serie de ejercicios de comprensión oral. Para el nivel superior se adecuan los ejercicios en los que hay que identificar errores (pueden ser conceptuales o de datos), y ejercicios a partir de audición de grabaciones, reconstrucción de textos, análisis de exposiciones, etc. Esta capacidad puede medirse en los ejercicios de resumen.

E. Hablar

Hablar implica estar en condiciones de “tomar la palabra”: poder expresar lo que uno siente, sabe y necesita; implica dominar el circuito de la construcción textual, de la situación comunicativa, del acompañamiento de lo gestual, del volumen de la voz.

El alumno de este nivel académico y futuro profesor se enfrentará –durante su carrera– con situaciones comunicativas de evaluación: exámenes, exposiciones, debates, clases. Más adelante, en la práctica concreta de su profesión, estará ante un auditorio colectivo que lo considerará modelo de lenguaje. Para estas situaciones se le exigirá la elaboración de discursos orales narrativos, expositivos y argumentativos. Para adquirir las competencias necesarias tendrá que incrementar la capacidad de observación relacionada con la organización del texto, el uso de conectores, la selección de información según los receptores, las modalizaciones adecuadas, entre otros.

Rara vez se dedica tiempo en el aula a la enseñanza de la oralidad. Se da por supuesto que los alumnos ya se defienden mínimamente en situaciones cotidianas. Sin embargo, cuando se trata de comunicaciones más formales, se advierten falencias tales como imprecisión léxica, escasa fluidez, falta de progresión, o dificultades de pronunciación. Por eso conviene trabajar en clase con otro tipo de comunicaciones: las del ámbito social (parlamentos, exposiciones, debates, reuniones, discusiones), las que se realizan a través de tecnologías (teléfono, radio, televisión, videoconferencias) o las de situaciones puramente académicas (entrevistas, exámenes orales, exposiciones).

Algunas posibilidades didácticas para ejercitar la oralidad podrían ser dramatizaciones, juegos de rol, simulaciones, representación de diálogos escritos, juegos lingüísticos, trabajos en equipo. Son prácticas para agilizar la palabra, desinhibir y preparar a los estudiantes para otro tipo de comunicaciones. Se pueden emplear técnicas que hagan énfasis en la expresión de la personalidad: hablar de uno mismo o dialogar sobre un tema controvertido con otra persona que mantiene opiniones opuestas. Los oyentes pueden aplicar guías de observación a dichas exposiciones. Otra propuesta es la preparación de comunicaciones específicas (exposiciones, improvisaciones, debates, discusiones...).

Otra práctica que puede ejercitarse es la lectura en voz alta o la oralización de un escrito. En este caso, lo que se ejercita es un modo de comunicación: leer una noticia del periódico o un cuento a un grupo de alumnos, grabar algún mensaje escrito, etc. El manejo de la lectura oral constituye otro aspecto poco considerado en el aula. En la lectura y en la palabra oral han de tenerse en cuenta la entonación, la dicción, la fluidez, el tono, el volumen... entre otras cuestiones.

Conclusiones

En esta exposición hemos descripto las dificultades de los ingresantes a carreras docentes. También hemos expuesto algunos conceptos teóricos que sustentan la importancia de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha en la formación docente (y en todos los niveles educativos). Revisamos acciones y presentamos algunas estrategias aplicables en el aula. Y, en el momento de despedirnos, consideramos oportuno recordar que el mayor objetivo de estos encuentros apunta a convertirse en un estímulo para asumir el desafío de modificar el aula. Para ello es necesario cobrar conciencia de que quien escribe incoherentemente, quien no puede decir lo que intenta, no lo hace a sabiendas. Nos toca a nosotros tomar la mano que alguien soltó en algún momento de su recorrido por la escuela y ayudarlo a superar los inconvenientes. Como afirma Carlino (2005), será necesario volver sobre nuestra práctica docente y reanalizarla. Cabrá preguntarnos, entonces, cuánto somos capaces de cambiar nuestras clases para revertir el desinterés, la pasividad, la superficialidad que solemos encontrar en las aulas.

El escritor George B. Shaw dijo alguna vez: “Hay hombres que miran la realidad tal como es y se preguntan **¿Por qué?** Hay otros que la miran tal como debería ser y se preguntan **¿Por qué no?**”. Los docentes que aceptan el reto que proponemos pertenecen al segundo grupo.

Referencias bibliográficas:

- Antelo, E. (2006). “La pedagogía, “ladeliteratura” y el afán de atraer a otros”. Clase 5 de la Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación, FLACSO.
- Arnoux, E. & Alvarado, M. (2002). “La escritura en la lectura. Apuntes y subrayados como huellas de representaciones de textos”. En Martínez, M.C. (comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Abusamra, V. et al. (2010) *Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, M. de los A. et al. “Módulo 3: Taller de lectura y escritura”, en el Cuaderno *Ingreso a la Formación Docente 2007*. Ministerio de Educación. Gob. Bs. As.
- Archanco, P., Finocchio, A. M. & Yujnovsky, C. (2003). *Enseñar Lengua y Literatura. Actividades que favorecen el aprendizaje*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Belmes, A. (2008). “Condiciones académicas de acceso a la Educación Superior”. Informes de Investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/condicionesaccesoedusuperior.pdf>
- Bourdieu, P. (1999). Conferencia magistral para la “Cátedra Michel Foucault” de la Universidad Autónoma Metropolitana (Valle de México), sustentada el martes 22 de junio de 1999.
- Bas, A., Klein, I., Lotitto, L. & Vernino, T. (1999, 2001). *Escribir: Apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2009). “Enseñar a escribir en la Universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué”. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>
- _____ (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras*

y asignaturas de los EFD que forman profesores de Enseñanza Media. Concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes. Informe Final (noviembre de 2013). Buenos Aires: Ministerio de Educación. Área de Investigación INFD, Serie de Estudios nacionales, 8.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós.

_____ (1991). “Las palabras y el escrito”. En *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22470/Cassany_REDELE_0.pdf?sequence=1

Cassany, D. *et al.* (1997). *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

Cassany, D., Quer, J. y Hernández, C. (1999) “Escribir *al margen de la ley*: prácticas vernáculas de adolescentes catalanes”. Recuperado de <http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>

Cassany, D. (Compilador) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Cassany, D. Hernández, D. (2012). “*Internet, 1-escuela 0*” en *Revista de Investigación educativa 14*”. Recuperado de: <http://ebookbrowse.net/cassany-herandez-internet-1-escuela-0-pdf-d413469176>

Chartier, R. Conferencia “*¿La muerte del lector? La cultura escrita, entre reproducción mecánica y representación electrónica*”. Seminario internacional sobre la Ilustración, organizado por el Departamento de Historia Contemporánea organizado de la Universidad Complutense. En *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero15/chartier.html>

Deleuze, G. & Guattari, F. (1974). *El antiedipo: Capitalismo y esquizofrenia.* Buenos Aires: Ediciones Corregidor

Derrida, J; (1986). “Leer lo ilegible”. Entrevista con Carmen González Marín. En *Revista de Occidente*, pp- 62-63.

- Eco, U. (2007). “¿De qué sirve el profesor? En Diario *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>
- Ferreiro, E. (2001). “Leer y escribir en un mundo cambiante”. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <file:///C:/Users/Marta/Downloads/leer%20y%20escribir%20en%20un%20mundo%20cambiante%20-%20ferreiro.pdf>
- Gaspar, M. & Cortés, M. (2004). “La escritura en las distintas áreas curriculares (o de cómo escribir no es volcar ideas sobre el papel)”. En Clase 9 del Postgrado de Lectura, Escritura y Educación, FLACSO.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México D.F.: Siglo Veintiuno.
- Lahire, B. (2009). “Los orígenes de la desigualdad escolar: cultura escrita escolar, lecturas populares y configuraciones familiares”. Clase 3 de la Especialización en lectura, escritura y educación. FLACSO.
- Marín, M. & Hall, B. (2005). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE PISA. “Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI”. Sgo. De Chile. Noviembre de 2011. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/pisa_evaluacion_de_las_competencias_lectoras_para_el_siglo_xxi_final.pdf
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro Editores.

Tolchinsky, L. (2008). "Usar la lengua en la escuela". En *Revista Iberoamericana de Educación*, (46). Madrid, OEI.

Viramonte de Ávalos, M. (1997). *Lengua, Ciencias, escuela, Sociedad. Para una educación lingüística integral*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

_____(2000). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.