

## Leer y escribir en situación: reflexionar sobre la experiencia de docentes y alumnos de Introducción a la Literatura

Florencia Angulo Villán

Alejandra Siles

UNJu

Lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica. (Sthenhouse 1984: 285).

La narración de estas experiencias y reflexiones se inscriben en un proceso que ya lleva casi seis años y que se inició en 2008 cuando empezamos a problematizar nuestra práctica como docentes de una asignatura de primer año de la carrera de Letras. Nos enfrentamos a un problema: los alumnos no lograban poner en texto los contenidos que desarrollábamos en la materia y los resultados de los trabajos prácticos y parciales mostraban la brecha entre las expectativas y exigencias de la cátedra y sus posibilidades concretas.

Iniciamos así un camino que nos permitió pasar de la "preocupación" a la "ocupación" y del que hoy, ya con cierta distancia, podemos reflexionar y evaluar para tomar nuevas decisiones.

En líneas generales, la construcción de ese camino presentó tres momentos centrales:

El primero fue un cambio metodológico en la enseñanza: adscribíamos al modelo didáctico habitual que entiende a la docencia como "decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema", apelando fundamentalmente a las clases expositivas, en las que según los expertos más aprende el docente que el alumno. De este modelo monológico -pero sin excluir la instancia de "decir el conocimiento" (Cfr. Flores y Natale, 2004: 4), viramos hacia una didáctica dialógica con propuestas para que sean los alumnos quienes pongan en juego los modos de indagar, pensar, leer y escribir para aprender en nuestra materia. La variante didáctica-que aquí sólo nombramos-nos permitió compartir con ellos un saber valioso del

que somos poseedores todos los docentes: las estrategias que nos han permitido ingresar y permanecer en la comunidad discursiva académica (Carlino, 2005: 91).

El segundo paso fue la puesta en marcha de un taller, primero motu proprio y sostenido en lecturas rudimentarias, intuiciones, experiencias y mucha voluntad; y un año después, ya con el apoyo económico del ProHum (Proyecto de Apoyo a las carreras de Ciencias Humanas), planificamos otro que bautizamos con un nombre sugerente pues marcaría derroteros futuros "La lecto-escritura como herramienta fundamental para el aprendizaje". La preparación del taller y su ejecución contribuyó en buena medida a que nosotras, como docentes, tomáramos mayor conciencia de lo que implicaba aprender a leer y a escribir en una disciplina, en este caso, en Introducción a la Literatura. Si bien desde el inicio nos habíamos pertrechado con buena bibliografía: Arnoux (2002), Nogueira (2003), Marin (2005), Liliana Cubo de Severino (2007), las experiencias publicadas por Gerbaudo, Riestra y Manni (2006, 2007), Carlino (2005) y Cassany (1995, 1997, 2008), entre otros; nos enfrentamos a la necesidad de hacer una selección propia de textos y de propuestas de actividades, puesto que, en detrimento de una concepción arraigada, la escritura y la lectura no son habilidades básicas transferibles a cualquier situación (Carlino, 2005:157) sino prácticas situadas: "Aprender a leer y a escribir para propósitos específicos no es incorporar técnicas ni practicar análisis discursivos sino involucrarse en un proceso de enculturación" (Prior y Billbro, 2011: 2), lo cual incluye adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social mientras se participa en ella. Desde esta concepción, quienes leen y escriben en una esfera determinada (Bajtín, 1998: 248) aprenden a comunicarse de un modo particular pero sobre todo, delimitan una imagen, construyen "una identidad" (Cassany, 2006: 30-31), aprenden cómo "ser" tipos particulares de personas, es decir a escribir (y leer) "como académicos", "como geógrafos", "como científicos sociales". En definitiva, la escritura académica concierne a la identidad personal y social (Curry y Lillis, 2003, en Carlino, 2013).

En el mismo sentido contribuyeron a nuestra reflexión los aportes desarrollados por Swales (1990), Berkenkotter y Huckin (1995) y Gunnarson (1997) con respecto a las características de los géneros discursivos, sus funciones y particularidades diferenciales en cada campo disciplinar<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Nos referimos a las condiciones de su dinamismo, la conciencia de que están siempre situados, que desarrollan un propósito, que están organizados en forma y contenido, que delimitan comunidades discursivas, que construyen y reproducen estructuras sociales y que cumplen tres funciones: una cognitiva, una interpersonal y una sociopolítica. Desde este enfoque sociorretórico, los géneros no sólo incluyen propiedades típicas de ciertas clases de textos sino que involucran quehaceres habituales, valores compartidos, posicionamientos epistemológicos y relaciones entre lectores y escritores que son, en definitiva, relaciones de

Estos acercamientos a las teorías actuales sobre lectura y escritura nos permitieron revisar nuevamente las prácticas e iniciar un trayecto de introspección para autorregularlas. De modo que cuando concluyó el dictado de Taller de ProHum a fines del 2012, teníamos nuevos itinerarios a seguir.

El tercer momento central de este largo proceso está aún en marcha pues se trata de la decisión ética de “seguir enseñando a leer y escribir” en nuestra materia y “seguir aprendiendo a enseñar a leer y escribir” como docentes e investigadoras.

Esta instancia de formación nos permitió:

- a) Dimensionar con mayor especificidad la problemática de la lectura y escritura en los distintos niveles de enseñanza en Latinoamérica y el mundo.
- b) Confirmar que el posicionamiento teórico y práctico que estábamos llevando adelante era compartido por buena parte de la comunidad docente latinoamericana.
- c) Establecer el diálogo con investigadores de otras ciudades del país y del continente<sup>2</sup>.
- d) Acceder a redes de circulación de bibliografía específica.
- e) Participar en 2014 del Simposio Internacional “Investigar la enseñanza de la lectura y la escritura para aprender en distintas disciplinas del nivel medio y superior”, organizado por el GICEOLEM, grupo de investigación que dirige Paula Carlino.

La formación y las experiencias fueron los cimientos para dar un paso más en el examen de nuestra práctica y convertirla en objeto de investigación. Es decir, estudiar la enseñanza (qué y cómo enseñamos), para decir algo de ella (y de nosotras mismas) en vez de pensarla como un “campo de aplicación de conocimiento exógeno”. Para ello recurrimos al modelo teórico-metodológico de la investigación acción de larga tradición en el mundo angloparlante<sup>3</sup> pero también utilizada y documentada, desde hace aproximadamente diez años, en países de Latinoamérica, entre los que se incluye la Argentina<sup>4</sup>.

La investigación acción tiene una naturaleza bifronte que se explicita ya desde su denominación y que implica entender que el conocimiento surgido de la tarea investigativa no tiene sentido como mera especulación o letra para publicar, sino como acicate

---

poder. Vistos de este modo, los géneros tienen particularidades diferenciales en cada campo disciplinar o materia.

<sup>2</sup> A propósito de este “diálogo”, hemos iniciado en 2015 un proyecto de investigación intercontinental que involucra a las universidades de Sonora en México y la Complutense de Madrid en España.

<sup>3</sup> Como Estados Unidos, Inglaterra, Australia.

<sup>4</sup> Un caso concreto y cercano es el que desde el año 2005 lleva adelante la Dra. Constanza Padilla y su equipo en la UNT, a través de un proyecto de investigación que tiene como foco la enseñanza de la escritura argumentativa como modalidad discursiva académica, en ciclos de investigación acción. (Padilla, 2012).

transformador de la práctica docente. Como opción metodológica es una variante cualitativa que permite conocer en profundidad y mediante trabajo colaborativo una realidad concreta y en la que intervienen actores concretos (docentes y alumnos de Introducción a la Literatura, en este caso) a partir de la indagación sostenida de nuestras prácticas. Además, el circuito en ciclos que prevé la modalidad, demanda al investigador una actitud de búsqueda constante más que de soluciones, pues ante el reconocimiento de un problema, su reflexión a través de la teoría, la formulación de hipótesis tendientes a solucionarlos y la evaluación permanente de los aciertos y equívocos, el ciclo completo vuelve a empezar tantas veces como la realidad que se investiga y en la que se actúa, lo requieran (Carlino, 2009). El punto de partida de estos ciclos está en el enunciado de una idea central que relaciona esa idea con una acción y que debe formularse teniendo en cuenta una serie de criterios: que la situación a que se hace referencia influya en el propio campo de acción; que es nuestro propósito cambiar o mejorar la situación de referencia; que debemos accionar sobre las causas del problema y no sobre sus consecuencias. Siguiendo estos criterios, la idea central que guió nuestra propia investigación acción fue:

Los alumnos de Introducción a la Literatura tienen dificultades para leer los textos teóricos y literarios propuestos en nuestra materia y para escribir en los géneros académicos más usuales. ¿Cómo podemos hacer las docentes de la cátedra para ayudar a los alumnos a leer y escribir? ¿Qué tipo de actividades de lectura y escritura podemos proponer a fin de colaborar en la resolución de esas dificultades?

En este sentido, queremos comunicar dos propuestas. Titularemos la primera "Escribir para exponer en una reunión académica" y a la segunda podríamos llamarla "Leer para escribir y aprender a integrar los contenidos de todo el año". La primera actividad surge de una producción multimedia que los estudiantes debían realizar para recuperar información relevante de la obra *Medea*, de Sófocles, a imitación de los "avances" o "trailer" cinematográficos, pero que, focalizados en un libro, reciben la denominación de "book-trailer". La actividad fue grupal y los trabajos presentados estuvieron (y están) en Youtube para que cada compañero del curso pudiera verlos y evaluarlos, en tanto ellos mismos debían votar y elegir los mejores. Los ganadores recibirían premios (y de hecho los recibieron). Pero la actividad no quedó allí, sino que decidimos participar de las Jornadas de Estudiantes de Letras que se realizó ese mismo año, y a tal fin iniciamos la tarea de contribuir para que **escribieran para exponer** en una reunión académica. Esta instancia se realizó en forma conjunta con la cátedra de "Literaturas Clásicas" de nuestra carrera, siguiendo una línea de trabajo intercátedras que asumimos desde ediciones anteriores.

En síntesis, pusimos a los estudiantes en una situación concreta de escritura que tenía como finalidad la comunicación oral frente a una audiencia de pares y de docentes de la carrera. Nos reunimos con ellos en jornadas extra-clase para acordar sucesivamente el tema, los objetivos de la ponencia, los efectos que queríamos lograr en la audiencia; realizamos varias reuniones de lectura grupal e individual de los textos que estaban produciendo con el fin de orientar su organización y finalmente otras en las que ellos practicaron la exposición a fin de vencer los temores propios de una instancia de visibilización pública, pues, para todos era la primera vez que participarían de unas jornadas académicas.

Con esta experiencia nuevamente insistimos en un proceso que tiene como punto de partida la reflexión sobre el destinatario, los objetivos e intenciones dentro de una situación específica y la imagen que el expositor construye del otro y de él mismo. La actividad refuerza las habilidades de lectura y escritura y permite trabajar sobre la metacognición, en tanto los estudiantes van haciendo conscientes ciertas destrezas o habilidades prácticas de escritura y de habla, pues escriben para exponer ante un auditorio. Sin embargo, también se produce una vivencia a nivel emotivo que fortalece su imagen frente a la comunidad –frente a los pares y a los docentes. También es importante la incidencia en la imagen mental que los alumnos ingresantes suelen tener de la Universidad, ya que las investigaciones al respecto muestran que viven conflictivamente sus inicios en el espacio académico, inclusive antes de ingresar. En efecto, los estudiantes se representan a la universidad como algo “distante, frío y en el que ellos son seres anónimos”. En cierto punto, ignorados y extraños. Por eso, se suelen sentir sorprendidos si un profesor establece vínculos más cercanos y tiene una postura accesible, pues contraría lo esperado.

Se trata de una representación que se va cuajando ya en los últimos años del secundario y a través de los propios docentes o padres que insisten en marcar las diferencias entre transitar la escuela y la universidad<sup>5</sup>

Con esto no pretendemos idealizar angélicamente la figura del alumno ingresante ni erigirnos nosotras en especie de “madres protectoras”, sino insistir que enseñar a leer y escribir en la universidad es un contrato pedagógico que involucra lo cognitivo, lo ético y también lo afectivo.

---

<sup>5</sup> Por ejemplo, las altas exigencias de esta última en relación a la cantidad y calidad de lo que se debe leer y escribir, el hecho de ser solo un número de libreta, y de aprender (o no) como una cuestión que el alumno debe encarar y resolver solitariamente, pues no estarán los profesores para ayudarlos (Zimmerman, Di Benedeto y Diment, 2008).

Al respecto, una alumna de la materia, entrevistada para este trabajo, expresa: "Estas consultas hacen que uno sienta que **a alguien le interesa nuestra opinión** y nos insta a seguir escribiendo [...]".

Finalmente, consideramos que la actividad fue un paso adelante en el proceso de enculturación del alumno. El pasaje desde el extrañamiento hacia la enculturación implica hacerse miembro de una comunidad (la académica en este caso) mediante la adquisición de los conocimientos culturales de la misma. El término-que proviene de la antropología- (Krotz 1997, Camilleri 1985) supone que el miembro de un grupo que pertenece a una cultura determinada, tiene un proceso de interiorización y asimilación de las normas, valores, prácticas y conocimientos de ese grupo, pero ayudado por aquellos otros miembros que ya forman parte de esa cultura como participantes (otros alumnos) o expertos (docentes)<sup>6</sup>.

La segunda actividad<sup>7</sup> que queremos comunicar y que nombramos **Leer para escribir y aprender a integrar los contenidos de todo el año** se presenta como una propuesta de escritura de un ensayo sobre una pregunta específica ¿Por qué la novela de Paul Auster, *Ciudad de Cristal*, es literatura? Para ello los alumnos podían seguir diversos recorridos argumentativos según las posturas teóricas desarrolladas en el año. El trabajo fue arduo en tanto implicó abordar un género "inestable" y "ambiguo" y como contrapartida permitió apelar al costado creativo de la escritura. Es decir, se buscó un equilibrio entre lo que querían decir y el cómo decirlo. Llevar adelante un trabajo de esta envergadura les permitió, según lo siguen manifestando hoy, tener una actitud diferente frente a los desafíos escriturales que se les plantea en otras asignaturas del segundo año. Es decir, iniciamos un movimiento que tiene como norte generar ciertas actitudes y estrategias para que los alumnos deseen y puedan continuar aprendiendo por su cuenta.

La actividad demandó varias semanas de trabajo de escritura. Se inició con la propuesta y la elección del tema y la planificación de los posibles argumentos que sostendrían la hipótesis de partida. Además de la bibliografía recomendada por la cátedra, podían apelar a otras fuentes si se consideraba necesario. Por lo tanto, también se acordaron instancias de consulta y comentarios acerca de su pertinencia. Además, podían mandar sus escritos vía correo electrónico para que nosotras, como expertas, pudiéramos comentar los avances.

---

<sup>6</sup> El proceso busca la afiliación plena del nuevo integrante y la definición de lugares y roles propios dentro de esa comunidad, lo que páginas atrás hemos nombrado en sentido amplio como "identidad".

<sup>7</sup> Mientras en la primera actividad el acento estuvo puesto en la participación de los alumnos en una tarea propia de la academia, en la segunda se privilegiaron dos cuestiones: aprovechar el potencial epistémico de la escritura: se escribe para aprender (la complejidad del concepto Literatura) y no como un fin en sí mismo; y se escribe para tomar contacto con un género típicamente académico: el ensayo.

Finalmente, debieron presentar el ensayo, ateniéndose a las condiciones de formato que habíamos definido.

Como parte del proyecto realizamos entrevistas entre los alumnos participantes con el fin de registrar sus opiniones sobre la tarea. En ellas, una palabra que se reitera: la confianza. La percepción o representación de seguridad (de existir dentro, de ser reconocido, de poder expresarse) que se expresa en este comentario de una de las alumnas: "Me sirvió mucho la confianza que nos dispensaron en las clases de consulta y en los pequeños trabajos que fuimos realizando".

La afirmación nos pone frente a la certidumbre de que es fundamental la construcción del vínculo entre estudiantes y docentes, o en otros términos, entre inmigrantes y miembros de una comunidad. Además, se hace evidente la certidumbre de los ingresantes de poder actuar por sí mismos dentro de la nueva cultura: [Ahora] "puedo hacer trabajos de escritura de otras materias con confianza".

Por otra parte, las actividades planteadas buscan aprovechar el potencial epistémico de la escritura, es decir, se escribe para aprender procedimientos y contenidos puesto que al tomar contacto con un género determinado, en un ámbito específico, todo productor se plantea las mismas preguntas: a quién y para quién. Estos interrogantes, como ya advertimos abren instancias de identificación social que son necesarias para integrar comunidades. Dice una de las entrevistadas: "Sé que el conocimiento se construye día a día, y sé también que me falta mucho pero ese primer contacto que tuve en la materia y todo lo que vino después fue maravilloso".

## Conclusiones

Los comentarios realizados por los estudiantes se suman a las reflexiones que realizamos sobre nuestras propias prácticas y nos llevan a formular una serie de acuerdos que sustentan el desarrollo de nuestro accionar. Dichos consensos pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- a) Sostener una serie de principios en relación con la lectura, la escritura y su enseñanza:  
La escritura es una tecnología, de modo que se debe aprender y en consecuencia enseñar, en todos los niveles educativos. Es necesario no olvidar su potencial epistémico pues se escribe no sólo para "decir el conocimiento" sino para "transformarlo" (Cfr. Flores y Natale, 2004:4)  
De modo que, escribir y leer no son fines en sí mismos, sino medios para aprender los géneros (conceptos y procedimientos) que una determinada disciplina o materia



requieren. Por lo tanto, la lectura y la escritura son prácticas situadas que no pueden separarse de la disciplina y tampoco pueden desentenderse de un tiempo/lugar discursivo o ideológico. Por eso, son los especialistas de cada disciplina los que mejor pueden ayudar a leer y escribir pues conocen las convenciones de su materia, las características de los géneros más usuales y están familiarizados con el contenido difícil que los alumnos tratan de dominar cuando leen y escriben (Bailey y Vardi, 1999).

Escribir es un proceso recursivo que- antes, durante y después- demanda situar la escritura, resolver tanto el problema retórico como el semántico, planificar, corregir y revisar.

La enseñanza de la lectura y la escritura es un contrato didáctico entre docentes y alumnos en tres dimensiones: cognitiva, ética y afectiva.

- b) Mantener una serie de acuerdos con respecto a la labor investigativa con el objetivo de que no produzca una brecha entre la investigación y la trasposición al aula que muchas veces parece "separada del mundo de la gente que deja de ser la destinataria de aquellas prácticas o, en casos excepcionales, a serlo muy indirectamente" (Palermo, 2010):

Afirmar la recursividad de investigar en acción: detectar el problema, entenderlo a partir de la teoría, hipotetizar soluciones, ponerlas a prueba, observar los obstáculos, volver a empezar (Carlino, 2009), conlleva asumir la práctica docente como objeto de investigación (Carlino, 2009) y la actitud ética (compromiso) que implica.

Por otra parte, es central la socialización de las prácticas con la comunidad académica a través de la transferencia a otros docentes a partir de cursos, publicaciones, y toda actividad que permita la reflexión y la discusión sobre el tema. Además, es necesario y saludable explicitar que esta tarea requiere trabajo en equipo desde una dinámica intercátedras e interdisciplinar.

- c) Finalmente, en el nivel de política institucional, planteamos la necesidad de buscar los mecanismos necesarios para institucionalizar<sup>8</sup> la enseñanza de la lectoescritura-en principio- en todas las materias de nuestra carrera pero con el afán de extensión hacia otras carreras, facultades y universidades.

---

<sup>8</sup> Al respecto y en la actualidad, abril de 2015, hemos avanzado en la intervención formativa de docentes y alumnos tutores de las distintas carreras que se dictan en la FHYCS. A partir de la convocatoria que nos hiciera el equipo de Ambientación a la vida Universitaria a fines de 2014, propusimos un curso-taller denominado **Reflexiones y prácticas para ayudar a leer y escribir a los alumnos ingresantes**. Sus resultados serán comunicados en otras publicaciones.



## Bibliografía

- ARNOUX, Elvira Narvaja de; DI STEFANO, Mariana y PEREIRA, Cecilia (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Eudeba.
- BAJTÍN, Mijaíl (1998) *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.
- BAUSELA HERRERAS, Esperanza (2004) La docencia a través de la investigación-acción. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU): Madrid, España. Disponible en [https://www.google.com.ar/#q=Esperanza+Bausela+Herrer+LA+DOCENCIA+A+TRAV%C3%89S+DE+LA+INVESTIGACI%C3%93N%E2%80%93ACCION+Revista+Iberoamericana+de+Educaci%C3%B3n+\(ISSN%3A+1681-5653\).](https://www.google.com.ar/#q=Esperanza+Bausela+Herrer+LA+DOCENCIA+A+TRAV%C3%89S+DE+LA+INVESTIGACI%C3%93N%E2%80%93ACCION+Revista+Iberoamericana+de+Educaci%C3%B3n+(ISSN%3A+1681-5653).)+. (Consultado 2 de septiembre de 2014).
- BAILEY, J. Y I. Vardi (1999) Iterative feedback: impacts on student writing. Ponencia presentada en la *Conferencia Internacional Anual de la Sociedad Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior*, Melbourne, julio de 1999.
- BERKENKOTTER, Carol y HUCKIN, Thomas (1995) *Genre knowledge in disciplinary communication*, Erlbaum: Hillsdale, Michigan.
- CAMILLERO, Carmel (1985) *Antropología y educación*, Francia: UNESCO.
- CARLINO Paula (2009) Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En Carlino, P. y Martínez, S. (Coords.) *La lectura y la escritura un asunto de todos*, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
- CARLINO, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, Paula (2013) Alfabetización académica diez años después. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- CARLINO, Paula y otros (2013) *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignatura de los IFD que forman a profesores de enseñanza media*. Concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes. Serie Estudios Nacionales (8). Ministerio de Educación de la Nación (Informe final).
- CASSANY, Daniel (1995) *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, Daniel (1997) [1987 y 1988] *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona: Paidós.
- CASSANY, Daniel (2008) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Buenos Aires: Paidós.
- CUBO DE SEVERINO, Liliana (Coord) (2007) *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*, Córdoba: Comunicarte.
- FLORES, María Luz y NATALE, Lucía (2004) ¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura? Análisis de una experiencia. En *Actas del Simposio Leer y escribir en la educación superior* (universidad e institutos de formación docente). I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- GERBAUDO, Analía; MANNI, Héctor y otros (2006) *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

- \_\_\_\_\_ (2006) *Los alumnos, los docentes y los textos. Comprender y producir escritos en el aula*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- GUNNARSSON, Britt-Louise (1997) On the sociohistorical construction of scientific discourse. En Gunnarsson, Britt-Louise, Linell, Per. y Nordberg, Bengt (comps.) *Business Discourse. Texts and Contexts*, Berna: Peter Lang.
- KROTZ, Esteban (1997) Cambios culturales y procesos de re-enculturación. En *Cambio sociocultural y resocialización en Yucatán. Tratados y memorias de investigación*, Mérida: UCS.
- MARÍN, Marta y HALL, Beatriz (2005) *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires: Eudeba.
- NOGUEIRA, Sylvia (Coord) (2003) *Manual de lectura y escritura universitarias*, Buenos Aires: Biblos.
- PADILLA, Constanza. (2012) Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10)
- PADILLA, Constanza y CARLINO, Paula. (2010) Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, G. Parodi editor. Santiago de Chile: Academia chilena de la Lengua/ Ariel.
- PALERMO, Zulma (2010) La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial. En *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*. Año 1, Nº 1, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue.
- PRIOR, Paula y BILBRO, Rebecca (2011). "Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities", en M. Castelló y C. Donahue (eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (Studies in Writing, volume 24), Londres: Emerald.
- STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- SWALES, John (1990) *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press
- ZIMMERMAN, Mario, DI BENEDETO, Silvia y DIMENT, Emilce (2008) No te avisan cuando borran el pizarrón. en Revista *Summa psicológica* UST. Volumen 5, Nº 1, pp 45-51. URL: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbncqb3JuYWRhc2dpY2VvbGVtfGd4OjM5YzY3MjU5ODk2ZmYyOTM> (Recuperado el 10 agosto 2014).