



LA TUTORÍA
DE PARES:
UN ESPACIO PARA
APRENDER A EJERCER
EL DERECHO A LEER
TEXTOS ACADÉMICOS

ANA SOLA VILLAZÓN
CLOTILDE DE PAUW*

Introducción

Mucho se ha dicho y escrito acerca de las dificultades que portan los jóvenes para hacer de la lectura una práctica interactiva donde se instale el diálogo entre un escritor que dice desde un contexto de producción determinado y un lector que también aporta desde su propia situacionalidad. Mucho se ha dicho y escrito también acerca de los obstáculos que encuentran para articular ambos textos en una red de significaciones y sentidos; en síntesis, para posicionarse como miembros activos de una comunidad de lectores.

En nuestro caso, las prácticas lectoras de los alumnos que ingresan a la Universidad Nacional de San Luis vienen siendo desde hace ya muchos años, una preocupación que nos movilizó a revisar nuestras prácticas docentes, a realizar investigaciones didácticas, a poner en marcha proyectos alternativos...

Desde estos conocimientos centraremos nuestro trabajo en desarrollar una propuesta alternativa que estamos llevando a cabo en el ámbito universitario. Se trata de un “sistema de tutorías de pares” que tiene la intención de aportar para la superación de algunos de los múltiples obstáculos que limitan las prácticas lectoras de nuestros estudiantes. Desde este encuadre nos proponemos dar cuenta del alcance de la función tutorial que alumnos avanzados llevan a cabo con las prácticas lectoras de los ingresantes universitarios. Al mismo tiempo, pretendemos fundamentar el sentido de este sistema tutorial ofrecido como alternativa ante el desigual acceso al capital cultural y simbólico que circula socialmente.

El sistema de tutoría de pares: por qué, para qué, a quiénes

Nuestra práctica docente-investigativa con ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas nos llevó a analizar la nueva composición de clase de los estudiantes de las carreras de formación docente (Sola, 2001; Sola y De Pauw, 2003) y a aumentar, en consecuencia, los grados de comprensión de la situación académica que se plantea con estos alumnos, tanto en lo que hace a los altos índices de fracaso y deserción como a sus dificultades para posicionarse en la universidad desde un lugar de protagonismo. Este estudio nos mostró los siguientes aspectos del escenario:

- La mayoría de estos estudiantes provienen de familias de bajo nivel de escolaridad y escasos ingresos económicos.
- Un elevado número de ellos no han tenido acceso a los bienes culturales en los que la universidad apoya su quehacer, ni han podido ponerse en contacto con expresiones de orden artístico.
- La gran mayoría llega a la universidad solo con su título secundario, sin haber tenido posibilidades de otras experiencias educativas complementarias.
- La mayoría porta *habitus* lingüísticos, formas de nombrar el mundo que, construidos desde su condición de clase, no se ajustan a los que la universidad valora y espera.
- Muchos de ellos provienen de familias poco lectoras. Solo han leído “lo que la escuela les exigía”, sienten que “no les gusta leer” y se “aburren” con esta práctica, lo que evidencia que son sujetos que no se configuraron como deseantes de la lectura.

Esta realidad nos permitió algunas reflexiones que luego se convertirían en ejes estructurantes de la tarea del tutor de pares:

- El *pensamiento* de un sujeto es en gran medida la *internalización* de las prácticas sociales y culturales de las que pu-

do participar. Este movimiento de lo social a lo individual se manifiesta, entre otras, en la forma en que los individuos adquieren el lenguaje de sus padres y se apropian del significado de la cultura en la que han nacido.

- El capital cultural en estado incorporado y en estado institucionalizado pone de manifiesto las formas de *adquisición del conocimiento*. Este capital, desigualmente distribuido según las clases sociales, nos enfrenta a estudiantes que resultaron perdedores en esta distribución y que al llegar a la universidad saben que lo que portan será devaluado y poco reconocido.
- Cada clase social construye sus propios *habitus* lingüísticos y esta diferenciación pone en evidencia la identidad de clases con sus diferentes visiones del mundo. La distancia entre el capital simbólico que poseen los docentes y el que poseen los alumnos se convierte muchas veces en un factor de fracaso y por ende de deserción.
- El *tipo de prácticas lectoras* en las que se han constituido estos sujetos, con escasas oportunidades de adentrarse en la complejidad de los textos académicos, hace que tengan una fuerte tendencia a la concreción, a la materialidad y a valerse de las palabras en su pura literalidad.

La idea de generar un sistema de tutorías de pares surge entonces como algo superador del diagnóstico y posibilitador de una acción. Una alternativa que se propone trabajar en la aceptación de esos otros como legítimos universitarios, puesto que se parte de suponer que esos jóvenes que aspiran a ser estudiantes del nivel superior no merecen ser negados por el capital cultural que no poseen sino más bien ser aceptados con el capital cultural, social y simbólico que portan y hacer de esto un nuevo desafío institucional: el de ofrecerles ayudas ajustadas para la construcción de prácticas que les permitan avanzar en la superación de la tensión entre el contexto de origen y el nuevo contexto. Solo a partir de la aceptación y el respeto por el otro se podrá ha-

blar y dar testimonio concreto de nuestras genuinas intenciones de transformar las desigualdades. Solo al asumir la centralidad que le cabe al aparato universitario en el aprendizaje de sus alumnos se estarán produciendo rupturas importantes en la ideología escolar dominante.

La tutoría de pares supone la creación de un espacio de convivencia donde los estudiantes más avanzados habilitan las posibilidades de diálogo con lo diferente, orientan sobre los modos de leer el discurso académico científico, construyen contratos comunicacionales donde las relaciones de afecto y reconocimiento son tan significativas como la aproximación a los saberes específicos. Consustanciados con una *pedagogía de la posibilidad*, los tutores instalan condiciones de ruptura que permiten a los ingresantes ir posicionándose en lugares de mayor protagonismo para aproximarse al conocimiento, proceso que a su vez les irá permitiendo aceptarse como sujetos de derechos y apostar desde allí a la construcción de un proyecto de vida diferente.

El proyecto fundacional denominado “Sistema de tutorías de pares: un recurso para mejorar las prácticas lectoras y de estudio de los ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas” encuentra parte de sus fundamentos en supuestos tales como:

- La universidad democrática y pública no puede eludir la enseñanza de los quehaceres específicos del lector de textos académicos y científicos propios de su nivel.
- “El carácter interpersonal de los procesos de aprendizaje”, lo que supone situarse en lo que Vigotsky y sus continuadores han llamado la “zona de desarrollo próximo”.
- La colaboración entre pares como instrumento de aprendizaje (Vigotsky, 1988). A partir de aquí es posible afirmar que los sujetos tienen mayores posibilidades de aprender y aprehender materiales conceptualmente difíciles cuando trabajan en grupo que cuando lo hacen solos.
- El “ajuste de la ayuda educativa” (Onrubia, 1996), que plantea que la ayuda educativa será tanto más eficaz cuan-

to más se ajuste al proceso de construcción que desarrollan los alumnos.

- “El modelo de la influencia de la actitud en la lectura y su aprendizaje” de Grover Mathewson (1997) que rescata, entre otros, la influencia que ejercen los motivadores externos en las intenciones de emprender y sostener la lectura.
- La posibilidad de asumir posiciones autónomas en el acto de “leer para aprender” cuando los sujetos pueden construir significados y dar sentido a las prácticas de:
 - formular propósitos adecuados a distintas situaciones de lectura;
 - ajustar las maneras de leer a los propósitos y a las particularidades de cada texto;
 - poner en marcha procesos metacognitivos para monitorear la comprensión.
- La *valoración* que cada sujeto ha construido de sí mismo en torno a su condición de lector y de aprendiente, como un condicionante de la disposición hacia la lectura y sus modos de enfrentar los textos.

La organización del sistema de tutorías de pares

El sistema de tutorías de pares se pone en funcionamiento a partir del año 2001 solo para los ingresantes a las carreras de Formación docente, y se hace luego extensivo a todas las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas desde el año 2002. Este espacio se organiza sobre la base de grupos de aproximadamente 12 ingresantes coordinados por un estudiante avanzado de la misma carrera, quien es elegido en algunas ocasiones solo por concurso de antecedentes académicos y en otras también por su actuación en el proceso de capacitación.

Al inicio del año académico se realiza –desde las aulas y otros espacios comunes especialmente diseñados para la difusión– una intensa actividad que informa acerca de las modalidades

des de trabajo, alcance, propósitos y demandas a las cuales pretende responder este servicio. Los interesados en participar formalizan su intención a través de una ficha que recaba información sobre su historia académica previa, relaciones con la lectura y el estudio, motivaciones que lo llevan a solicitar su inclusión, etcétera.

Constituidos los grupos, los participantes se reúnen al menos dos veces por semana en encuentros de dos horas, para estudiar el material bibliográfico referido a una asignatura particular, seleccionada por el nivel de dificultad que ofrece entre todas las materias del cuatrimestre.

La capacitación de los tutores

La formación de los tutores contempla dos grandes momentos: el primero, de un mes de duración, se desarrolla antes de la práctica concreta con los ingresantes. El segundo —de capacitación en la acción— abarca todo el período de la práctica tutorial.

En la primera parte de este proceso se abordan distintos temas y problemas tendientes a configurar de manera colectiva la tarea del tutor de pares: funciones y posiciones del tutor de pares en la universidad pública argentina; la teoría sociohistórica como fundamento de los procesos de aprendizaje y desarrollo; principios básicos de dinámica de grupos; las prácticas de lectura de textos académicos.

En relación con las prácticas de lectura —que es lo que nos ocupa en este trabajo— la programación se inicia proponiendo espacios de revisión de su propia historia personal y social con la lectura, de reconocimiento de los vínculos construidos con esta práctica y de resignificación de esa relación en las experiencias personales y concretas con los textos académicos universitarios.

Este momento de “retorno sobre sí mismo” (Filloux, 1996) habilita el espacio para empezar a analizar las condiciones de posibilidad en las que los ingresantes se fueron construyendo co-

mo sujetos lectores y dar paso al estudio de las relaciones entre los factores cognitivos, afectivos y contextuales en la disposición hacia la lectura. El tutor inicia la construcción de su lugar de mediador, modelo, legitimador y acompañante para que los tutoreados se aventuren a enfrentar los problemas propios de los “quehaceres del lector” en la universidad (Lerner, 1998).

Cuando los grupos se ponen en marcha, la formación continúa bajo el acompañamiento de docentes especialistas en lectura, que operan como “tutores de tutores”. Los grupos de supervisión se reúnen quincenalmente con el tutor de tutores para analizar y retroalimentar la práctica teniendo como insumo de base los registros de observaciones realizados por los propios tutores. Mensualmente cada tutor entrega un informe escrito a la Coordinación General en el cual da cuentas del devenir del grupo desde la tarea y los objetivos que se persiguen.

La tarea tutorial con la lectura

Las tutorías se constituyen sobre la base de un tiempo y un espacio pensado para crear las condiciones didácticas favorables para que la lectura sea posible y permita la interacción, la confrontación, el intercambio, el comentario, procesos necesarios no solo para la construcción de sentidos, sino también para ensanchar las fronteras de quienes no se reconocen ni se asumen como sujetos de derecho en la universidad.

Sobre la tarea de leer textos propios de una asignatura, el sistema tutorial a partir de la mediación, se propone como objetivos lograr que los tutoreados:

- Desnaturalicen sus modos de leer.
- Se atrevan a incursionar, disfrutar y comprender los textos académicos universitarios.
- Aprendan a “leer para aprender” los contenidos propios de una disciplina.

Para que el logro de los objetivos sea posible, las mediaciones de los tutores se estructuran en torno a favorecer que los sujetos puedan:

- *Elegir qué se lee.* Con anterioridad a cada reunión, el grupo acuerda cuál será el nuevo material de lectura, decisión que generalmente se apoya en la selección de alguno de los textos indicados por la cátedra o eventualmente, en otros que recomienda el tutor por considerarlos adecuados para completar, ampliar o facilitar la comprensión de algún tema en particular. Esto último es lo que hace que algunas veces el tutor se desplace con los estudiantes al ámbito de la biblioteca para familiarizarlos en la búsqueda de bibliografía complementaria (revistas científicas, diccionarios especializados, etc.), así como también para favorecer el proceso de apropiación de este espacio.
- *Elegir cuándo y dónde se lee.* Generalmente se acuerda la conveniencia de realizar al menos una primera lectura individual exhaustiva fuera del ámbito de las tutorías, que les permita identificar el tipo de texto, los temas que aborda, las zonas del texto que presentan mayor dificultad, los conceptos y términos desconocidos que operan como obstáculos para la comprensión, como así también los impactos subjetivos que les produce la lectura de ese texto.

Los lugares y tiempos de lectura compartida son los que desde un principio constituyen el encuadre de trabajo acordado grupalmente. En cada uno de estos encuentros y con el material ya seleccionado, el grupo –según los propósitos que persigue– va aprendiendo a *elegir cómo leerlo*.

Los propósitos de lectura, muy pocas veces explicitados por los docentes, constituyen un doble desafío para el sistema tutorial: por un lado el de concientizar a los equipos de cátedra de la importancia que reviste su enunciación cuando a quien se le pide construir sentidos y significados desde un texto particular desconoce el material que le es impuesto e ignora las relaciones que guarda con los contenidos y la estructura del campo disciplinar en estudio. El desconocimiento de estos

propósitos ubica al lector en una posición bancaria y dependiente, por cuanto no lo orienta y por ende lo limita en sus posibilidades de encontrar modos propios y ajustados de abordar el texto. El segundo desafío lo constituye la tarea de concientizar a los estudiantes acerca del derecho y el deber que les cabe de exigir a sus docentes esta explicitación y de aprender a construir sus propios propósitos en relación con su trayecto o proyecto de formación.

- *Elegir cómo leer.* Este resulta otro desafío difícil de abordar cuando los lectores necesitan aprender a apropiarse simultáneamente de la lógica de producción del discurso académico, de los conceptos estructurantes de un campo de saber determinado y de las especificidades del proceso de lectura de este tipo de textos. Desde aquí se torna complejo señalar aquello que se espera haga un tutor y aquello que es función de los docentes responsables de las asignaturas. Desde las aulas se enseña la disciplina sin que medie una reflexión epistemológica sobre las características particulares de ese objeto de conocimiento, lo cual es indispensable para que los estudiantes desarrollen las operaciones lógicas que les permitirán la construcción de sistemas conceptuales y el acceso a las formas de conceptualización científica. Por otra parte, las clases predominantemente expositivas y con escasos espacios de interacción restan posibilidades de acompañar los procesos de comprensión y de advertir aquello que puede constituir un obstáculo para la interpretación del discurso oral o escrito.

Por su parte, los tutores, que en gran medida experimentan esas mismas prácticas de enseñanza, se encuentran en pleno proceso de construcción del esquema referencial de pensamiento propio de la ciencia que estudian. En el encuentro con los tutorados y en el esfuerzo por ofrecerles una ayuda ajustada para que puedan comprender los contenidos, ellos van reorganizando sus propias estructuras conceptuales y profundizando la conciencia reflexiva de las operaciones intelectuales y afectivas involucradas en el propio proceso de aprendizaje.

Otra tensión siempre presente en el espacio tutorial se constituye entre la presión a la que la institución¹ somete a los estudiantes (lo que les exige leer de manera fragmentaria, diversificada, descoordinada y superficial para poder responder a las urgencias de cada asignatura) y el propósito de las tutorías que consiste en acompañar a los estudiantes en el proceso de aprender a leer de manera intensiva, a releer, a construir significaciones desde el intercambio y la confrontación. Esta tensión que se condensa en el conflicto “leer para aprender-leer para aprobar” pone muchas veces a los tutores en la situación de tener que negociar otras reglas de juego. Estas nuevas reglas, aún contrapuestas al contrato fundacional de las tutorías, devienen indispensables para que los sujetos empiecen a poner en cuestión sus propósitos de lectura y por ende los modos de leer construidos a lo largo de su historia escolar, y para que hagan conscientes sus posibilidades de recrearlos si lo que desean es inaugurar un nuevo proyecto de formación.

En este contexto los tutores son convocados a desarrollar su sensibilidad y su capacidad de observación y escucha para poder detectar los problemas de comprensión de los conceptos que emergen como efecto de los modos de leer los textos académicos. Cuando tutor y tutelados se encuentran para estudiar un texto, *los tutores buscan tornar visibles los modos de leer*, por cuanto ello deviene el punto de partida imprescindible para provocar las rupturas que permitan la construcción de caminos alternativos para mejorar las prácticas de lectura.

Desde este supuesto que se convierte en propósito, ellos:

- a) Señalan las urgencias que no dejan tiempo al pensamiento.
- b) Marcan la falta de coherencia entre los propósitos de lectura acordados y los modos de leer que asume el grupo.
- c) Ponen en cuestión lo que surge como primera interpretación, y provocan así la necesidad de la relectura para construir gradualmente significaciones más ajustadas.
- d) Problematizan la lectura fragmentaria que impide la construcción de un trayecto de lectura organizado desde la lógica interna del texto.

- e) Alertan sobre los implícitos de los textos para que los tutoreados adviertan los riesgos de una lectura superficial y empiecen a generar estrategias de lectura exhaustiva.
- f) Promueven el discurso oral acerca de lo leído para favorecer la toma de conciencia de los niveles de apropiación y organización del conocimiento.
- g) Cuestionan las opiniones que se combinan indiscriminadamente con las conceptualizaciones para generar el desafío de superar el plano de la doxa y animarse a pensar desde la episteme.
- h) Suscitan la necesidad de contextualizar y recontextualizar el discurso escrito a partir de interrogar sus contextos de producción y recepción, para develar la perspectiva teórico ideológica de quien escribe y permitir la ubicación de los conceptos en redes de significados cada vez más amplias.
- i) Motivan las prácticas de escritura –a través de resúmenes y figuras de síntesis– como modo de favorecer los procesos de comprensión.
- j) Develan las emociones que se ponen en juego al leer para que los tutoreados busquen explicaciones acerca de lo que les provoca ese texto en particular o las prácticas de lectura, para que puedan reposicionarse en un lugar de mayor protagonismo y credibilidad en relación con sus propias posibilidades.

Colaborar para que el otro “aprenda a leer para aprender” los textos académicos universitarios supone que los tutores aseguren que los sujetos tengan la oportunidad de leer y compartir sus lecturas. Al tomar los procesos metacognitivos como eje estructurante y transversal de su práctica ayudan a los tutoreados a conscientizar aquello que se ha naturalizado con el fin de analizarlo para contribuir así a desestabilizar las formas de leer que no potencian un pensamiento autónomo. En síntesis, para construir estrategias para significar y otorgar sentido a lo que se lee.

Reflexiones finales

Cuatro años de historia del sistema de tutorías de pares² permiten compartir algunas reflexiones que posibilitan la comprensión de esta experiencia y la revisión de algunos obstáculos que atraviesan actualmente la práctica.

El lugar de los docentes en el sistema de tutorías de pares

Desde las instancias de gobierno de la Facultad el proyecto fue reconocido y aprobado por entender que se constituía en un instrumento capaz de dar respuesta a los principios de democratización de las oportunidades. Sin embargo ello no significó que estas mismas instancias pusieran en marcha los mecanismos de información y difusión necesarios para involucrar a los distintos actores de la institución. Esta tarea quedó en manos de la coordinación, quien debió comunicar el proyecto a sus pares para abrir procesos de negociación de significados y sentidos, buscando implicarlos en relación con la propuesta.

Los docentes recibieron el proyecto con entusiasmo, lo entendieron original, valoraron su aporte para el presente histórico institucional y comprometieron su colaboración, pero muchos fueron los obstáculos que aparecieron a la hora de concretar acciones de apoyatura a los tutores. Finalmente quedaron depositadas en las tutorías y sus gestoras las expectativas de solución de los problemas de lectura y aprendizaje que portan los alumnos.

Las palabras de los tutores al momento de evaluar la experiencia dan cuenta de ello: "Escaso diálogo con el responsable de la asignatura. No noté que se interesara en ayudarnos". O también: "Busqué conectarme con la responsable pero no logré que se diera tiempo para escucharme y conocer qué nos proponíamos".

Sin embargo, muy lentamente algunos docentes empiezan a interactuar con los tutores, a interrogar al sistema, a sugerir a sus alumnos que participen y a reconocer los avances cualitativos en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

La selección de los tutores

Año a año la selección de los tutores se convierte en un desafío siempre atravesado por nuevos interrogantes acerca de las condiciones que deben poseer quienes se posicionan en ese lugar.

En la búsqueda de dar respuesta a esta pregunta, las estrategias de selección cubrieron un abanico que va desde la simple evaluación de los antecedentes académicos hasta la valoración de los postulantes según su actuación durante el proceso de capacitación previo a la práctica. Los caminos implementados hasta aquí nos han permitido agudizar la mirada acerca de las condiciones básicas que deben reunir estos estudiantes para poder ofrecer ayudas ajustadas en su futura práctica tutorial. Alumnos capaces de operar con un pensamiento divergente, con posibilidades de posicionarse como mediadores que acompañan y favorecen los procesos de lectura; con disposición para coordinar grupos de estudio y aprendizaje y sostenerlos afectivamente promoviendo una adecuada interacción entre sus miembros.

Sin dudas, las tutorías se presentan a los tutores como una instancia singular de tareas que se resignifican y se mejoran en la praxis; de interacciones que se establecen entre tutores y tutorados, entre tutores y coordinadores como una trama de relaciones sociales y laborales y de vínculos investidos de afectos. En el proceso, los tutores devienen constituidos y constituyentes del sistema de tutorías de pares. Dan evidencia de ello cuando al evaluar la experiencia dicen: “Tanto de la coordinación como de mis pares aprendo en cada encuentro otros puntos de vista, cosas que no había tenido en cuenta, lo que va enriqueciendo mi mirada; también aprendo valores como el respeto, la democracia, la creación conjunta vividos desde lo concreto y cotidiano”. “Paulatinamente me fui sintiendo capaz de ser tutora. Me gustaría seguir en el proyecto porque es una práctica que me alimenta...” “Me siento útil. He aprendido a estudiar para ayudar a estudiar.” “De las reuniones con la coordinación logré incorporar líneas de acción claras pero no unívocas. Siempre dejó lugar a

mi creatividad y hasta diría que a 'mi estilo personal' lo que me pareció muy valioso, pues así cada tutor pudo trabajar con mayor comodidad y libertad."

La inserción de los ingresantes en el sistema de tutorías de pares

Un fenómeno que se reitera desde el inicio de la experiencia es la inscripción masiva de los ingresantes al sistema, aún cuando después muchos de ellos no se presentan. Un alto porcentaje de aquellos que se integran pueden sostener el compromiso y empezar a construir un nuevo proyecto de formación académica y ciudadana, lo cual evidencia las potencialidades de los tutores para desarrollar una tarea que satisface las necesidades de los tutorados.

Algunas voces de los tutorados dan cuenta de ello cuando evalúan la experiencia y dicen algunas razones que los llevaron a insertarse al sistema: "Miedo a no comprender los textos universitarios". "Trataba de buscar un grupo de estudio para superar el desorden de primer año." "Me parecía interesante aprender con otro que ya tiene más experiencia." "Siempre había estudiado de memoria y no sabía hacerlo de otra manera." También hablan de las razones por las cuales permanecieron: "Sola no me tomo la responsabilidad que tengo como estudiante, la tutoría me organiza". "Por el apoyo que me brindaban para que pudiese comprender y aprender mejor". "Uno piensa: vale la pena sentarse a estudiar." "Aprendía de escuchar a los otros." "A pesar de que a veces sentí que ya podía seguir sola, igual permanecí hasta el final por una cuestión de responsabilidad, de respeto hacia ustedes y también para que el proyecto continuara."

Aún falta mucho por analizar. Ser gestoras y escritoras de una experiencia que está en pleno proceso de institucionalización pone límites a las posibilidades de objetivarla en todas sus dimensiones.

Nuestra práctica cotidiana no está exenta de contradicciones, sin embargo nos sentimos con la capacidad necesaria para sostener buenas utopías. Las utopías son signos de insatisfacción con el presente, sostenerlas en el tiempo es un factor que permite luchar contra aquello que se ha cristalizado en las instituciones y en sus miembros. Buenas son las utopías compatibles con la preocupación por los alumnos ingresantes.

Notas

1. Nuestra Facultad se caracteriza por haber construido una cultura institucional que propicia planes de estudio con muchas asignaturas simultáneas y mucha carga horaria presencial, lo que resta tiempo para el estudio independiente y la profundización sostenida de los textos.
2. En los casi cuatro años de existencia pasaron por el sistema 36 tutores, aproximadamente 550 tutoreados y 3 tutoras de tutores. Desde 2003 se atienden aproximadamente 180 alumnos por cuatrimestre.

Referencias bibliográficas

- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA-Novedades Educativas.
- Lerner, D. (1998) "Lectura y escritura. Aportes desde la perspectiva curricular". En *Textos en contexto: La escuela y la formación de lectores y escritores*, N° 4. Buenos Aires, Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura: 7-33.
- Mathewson, G. (1997). "Modelo de la Influencia de la actitud en la lectura y su aprendizaje". En *Textos en contexto: Los procesos de lectura y escritura*, N° 3. Buenos Aires, Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura: 9-53.
- Onrubia, J. (1996). "Aprendizaje y construcción del conocimiento en la educación secundaria obligatoria". En *Signos, teoría y práctica de la educación*. Año 7, N° 18, Asturias, Centro de Profesores de Gijón: 14-23.

- Sola, A. C. (2001). "Historias que nos interpelan: condiciones socioeconómicas de los sujetos que ingresan al Profesorado de Nivel Inicial". En *¿La Infancia o las Infancias?* Mendoza, UNCuyo. Edit. Facultad de Educación Elemental y Especial. CD
- Sola, A. y De Pauw, C. (2003). "Lenguaje, pensamiento pensante, conciencia crítica: una relación que nos desafía a la construcción". En *II Jornadas La Creatividad Lingüística*. UNSan Luis, Secretaría Ciencia y Técnica y Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas. CD
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo.

* Profesoras, investigadoras y extensionistas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.