Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

La alfabetización académica en la carrera de Psicopedagogía en una universidad privada de Ituzaingó

Trabajo final para obtener el título de Licenciatura En Psicopedagogía

Lisandro Iván Rodríguez

Febrero 2026

Resumen

El presente trabajo aborda la problemática de la alfabetización académica en la carrera de Psicopedagogía de una universidad privada situada en la localidad de Ituzaingó. La investigación parte de la premisa de que la lectura y la escritura en el nivel superior no son habilidades básicas generalizables, sino prácticas sociales situadas que requieren un proceso de enculturación en la disciplina específica. El objetivo central es analizar cómo evolucionan las competencias lectoras y escriturarias de los estudiantes a lo largo de su trayecto formativo y de qué manera estas prácticas inciden en la construcción de su identidad profesional.

Desde una perspectiva metodológica, se adoptó un enfoque cualitativo. Esto permitió indagar y contrastar las representaciones y experiencias de estudiantes tanto del tramo inicial como del ciclo avanzado de la carrera, focalizándose en el sentido que otorgan a las tareas académicas y al uso de normas de rigor científico.

Las conclusiones a las que se arribó evidencian un quiebre cualitativo significativo hacia el final de la formación. Mientras que en los primeros años prevalece una lógica instrumental orientada a la "aprobación" y cumplimiento normativo, en el estadio avanzado emerge una apropiación epistémica de la escritura. Se constata que la internalización del citado bibliográfico y la fundamentación teórica dejan de percibirse como una coerción externa para constituirse en herramientas esenciales del rol psicopedagógico. En definitiva, se demuestra que la alfabetización académica actúa como un vehículo indispensable para la transición de estudiante a profesional, reconfigurando la lectura y escritura como competencias laborales inherentes al campo psicopedagógico.

Palabras clave: Alfabetización académica, Psicopedagogía, Educación Superior, Lectura y escritura académicas.

Índice

1.Introducción 3
2.Estado del Arte 8
3.Alfabetización académica **¡Error! Marcador no definido.**
3.1Conceptualización 14
4.Lectura en el nivel superior 17
4.1 Competencia lectora en el nivel superior 18
5.Escritura en el nivel superior 20
6.Educación superior 22
6.1 Evolución y contexto histórico de la educación superior en Argentina 23
6.2. Aprendizaje en el nivel superior; Andragogía 27
7.Alcances y Definición del Campo Psicopedagógico 29
8.Encuadre Metodológico 31
8.1Enfoque y Diseño de la Investigación 31
Objetivos Específicos 31
8.2 Población y Muestra 31
La unidad de análisis está constituida por estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de una universidad privada de Ituzaingó. 31
Técnica de Muestreo 31
Criterios de Inclusión y Exclusión 32
8.3Técnica e Instrumento de Recolección de Datos 32
9.Analisis e Interpretacion de Datos 33
9.1La Percepción de la Demanda: Rupturas Epistemológicas y Culturales 33
9.2Estrategias de Apropiación: De la Reproducción a la Regulación Metacognitiva34
9.3. Evolución de las Prácticas y Construcción de la Identidad Profesional 36
9.3.1. La Escritura: Del obstáculo lexical al desafío de la autoría 36
9.3.2. Normativa y Legitimación del Saber (APA) 36
9.3.3. El "Giro Profesional": Leer y escribir como Psicopedagogos 37
Conclusión 38
Referencias Bibliográficas 40
Anexos 43
Preguntas de entrevista 43
Grilla de Análisis 45

1.Introducción

La educación superior, a nivel nacional, impulsa constantemente la innovación y busca garantizar una educación de calidad que prepare a los estudiantes para los desafíos del futuro profesional y social. En este marco, se enfatiza la necesidad de formar graduados que no solo posean conocimientos técnicos especializados, sino que también sean pensadores críticos, analíticos, reflexivos, y buenos comunicadores, capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Sin embargo, el ingreso a este nivel educativo plantea a los estudiantes demandas de lectura y escritura significativamente diferentes a las de la escuela secundaria (Carlino, 2003).Estas exigencias discursivas son intrínsecas a cada campo de estudios y a menudo no son una mera prolongación de lo aprendido previamente, sino nuevas formas que desafían a todos los principiantes (Carlino, 2005).

El tema central de esta investigación es la alfabetización académica en la educación superior, el cual abarca su apropiación a lo largo de la formación universitaria. Este concepto se refiere al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Se enfoca en las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico y designa el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, apropiándose de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. La relevancia de la alfabetización académica radica en su poder explicativo para dar cuenta de las dificultades que manifiestan los estudiantes al leer y escribir en el nivel superior. Es fundamental comprender que los modos de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento no son iguales en todos los ámbitos, y que la alfabetización no es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre al ingresar a la universidad. La diversidad de temas, tipos de textos, propósitos y contextos de lectura y escritura exigen continuar aprendiendo (San Martín, 2009).

A pesar de la centralidad de la lectura y la escritura en la universidad, existe una queja recurrente por parte de los profesores acerca de las dificultades de los estudiantes para interpretar y producir textos académicos. Esta queja a menudo responsabiliza a los niveles educativos previos por lo que los alumnos "no saben hacer", partiendo de la premisa "oculta pero falsa" de que la alfabetización es un estado concluido al

ingreso y una adquisición elemental aplicable a cualquier contexto. Sin embargo, la investigación en alfabetización académica cuestiona esta creencia, señalando que las exigencias discursivas en la universidad son indisociables de cada campo de estudios y se aprenden al enfrentar las tareas de producción y consulta de textos propias de cada materia, con la orientación adecuada (Carlino, 2005).

La tensión fundamental radica en que la cultura académica, compleja y heterogénea, suele permanecer implícita en las aulas universitarias. Los docentes, aunque dominan las convenciones de sus disciplinas, a menudo no son plenamente conscientes de los usos del lenguaje que estas implican, y por ello no los explicitan ni los consideran objetos de enseñanza. Esto lleva a que la universidad desaproveche el potencial epistémico de la escritura, utilizándose principalmente para evaluar lo ya aprendido en lugar de retroalimentarse para seguir aprendiendo y construir conocimiento.

La alfabetización académica es un proceso fundamental en el ámbito universitario que va más allá de la simple habilidad de leer y escribir. Se trata de aprender a pensar, leer y escribir según las convenciones y prácticas discursivas propias de cada disciplina, ya que cada campo de estudio tiene sus propias formas de comunicar el conocimiento (Carlino, 2005; Amaya, 2005). Las prácticas de lectura y escritura son herramientas esenciales para la construcción y transformación del conocimiento, no solo para reproducirlo (Amaya, 2005).

Para que este aprendizaje sea efectivo, es crucial que los docentes integren la enseñanza de estas habilidades en sus asignaturas (Carlino, 2005). Esto permite que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y una voz propia, combinando lo leído con sus ideas y conocimientos previos (Navarro y Brown citados por Ricca, 2015). El rol del docente es clave para guiar este proceso a través de la promoción de la escritura reflexiva, como la toma de notas y el debate. La cooperación entre pares también juega un papel vital. La revisión de textos entre estudiantes les ayuda a tomar conciencia de los desafíos de la escritura y a resolverlos de forma colaborativa, fortaleciendo sus habilidades y su potencial (Medina y Peña-Borrero, 2010 citando a Cassany).

Los actores clave en esta problemática son los estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana (UAI), sede Ituzaingó II, en sus etapas de ingreso y permanencia, y los docentes universitarios de dicha carrera. Los estudiantes son los directamente afectados por las dificultades en la transición desde la secundaria y en la apropiación de las prácticas académicas. Los docentes, por su parte, son los

"actores clave" y "gestores del proyecto educativo" que, en su rol, transmiten los contenidos disciplinares y, idealmente, las prácticas discursivas asociadas(Carlino, 2005).

El factor central que incide en la perpetuación de estas dificultades es la falta de un compromiso institucional explícito y sistemático con la alfabetización académica. A diferencia de universidades anglosajonas que han implementado diversos sistemas para alfabetizar académicamente a sus estudiantes, involucrando a toda la comunidad universitaria y promoviendo el "Escribir a través del Currículum", las instituciones locales a menudo carecen de políticas integradas. Esto lleva a que los esfuerzos individuales de algunos profesores sean insuficientes para generalizar los cambios necesarios. La creencia de que la lectura y escritura son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina y que los estudiantes deben arreglárselas solos, obstaculiza la responsabilidad compartida que debería existir entre estudiantes, docentes e instituciones para afrontar este desafío (Carlino, 2003).

La presente investigación se propone analizar las características que adquiere el proceso de alfabetización académica en los estudiantes de la carrera de Psicopedagogía.Este estudio busca profundizar en la comprensión de un fenómeno crítico para el éxito educativo y profesional de los estudiantes.

La alfabetización académica se reconoce como un conjunto fundamental de nociones y estrategias necesarias para participar activamente en la cultura discursiva y las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. En este sentido, la lectura y la escritura no son meras habilidades básicas, sino los principales instrumentos de aprendizaje en el nivel superior. Su dominio es crucial para que los estudiantes se aproximen a los contenidos de cada materia, los interpreten, los asimilen y se integren a los problemas específicos de cada campo disciplinar.

A pesar de su centralidad, Carlino (2005) señala que las tareas académicas de lectura y escritura a menudo no forman parte explícita de los programas de estudio ni reciben la atención necesaria por parte de los profesores, debido a supuestos extendidos y cuestionables. La investigación actual contribuirá al campo de la psicopedagogía y la educación superior al identificar y describir los vacíos de conocimiento específicos en las prácticas de alfabetización académica de los estudiantes de Psicopedagogía en la UAI. Al enfocarse en las percepciones de los estudiantes sobre los obstáculos y

facilitadores en la transición de la educación secundaria a la superior, y al comparar las estrategias empleadas por los estudiantes de los primeros y últimos años, este trabajo aportará una perspectiva detallada y contextualizada sobre cómo se apropian de las prácticas de lectura crítica, escritura de textos académicos y manejo de fuentes a lo largo de su trayectoria universitari. Esto permitirá comprender mejor las diferencias significativas en las demandas de lectura y escritura entre el nivel secundario y universitario, donde se espera que los alumnos encuentren información, analicen y apliquen conocimientos, a diferencia de la mera reproducción.

El estudio de las diferencias en la apropiación de las prácticas de alfabetización académica entre los primeros y últimos años de la carrera de Psicopedagogía es de suma pertinencia.

Pregunta problema:

- ¿Existen diferencias significativas en el nivel de apropiación de las prácticas de alfabetización académica (lectura crítica, escritura de textos académicos, manejo de fuentes y su apropiación de los contenidos a través de las diferentes técnicas de estudio) entre los estudiantes de los primeros años y los de los últimos años de la carrera de Psicopedagogía en la UAI?

Objetivo General:

- Analizar el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura académica en estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de una universidad privada de Ituzaingó, considerando su apropiación a lo largo de la trayectoria universitaria.

Objetivos Específicos:

- Describir las percepciones de los estudiantes sobre las demandas de lectura y escritura académica en los distintos tramos de la carrera.
- Identificar las estrategias que los estudiantes emplean para abordar textos académicos y producir escritos en el ámbito universitario.
- Analizar las diferencias en las prácticas de lectura y escritura entre estudiantes de los primeros años y los de los últimos años de la carrera.

2.Estado del Arte

A partir de los antecedentes buscados sobre el objeto de estudio de esta investigación, se encontró bibliografía sobre la temática, entre trabajos de investigación, y tesis de licenciaturas realizados previamente, en diferentes años y regiones.

Un trabajo relevante es el realizado por Ragazzo, María Eugenia (2022), Dicha investigación se enfoca específicamente en el contexto de alumnos con formación policial que inician la carrera de Psicología Social.

La investigación se desarrolló con un diseño descriptivo y cualitativo, empleando entrevistas individuales semiestructuradas en profundidad a estudiantes ingresantes y egresados. Sus hallazgos revelan que el deseo y la voluntad son motores clave para el aprendizaje en adultos, y que el apoyo de pares y el trabajo colaborativo, incluso a distancia, son fundamentales para la asimilación de nuevos conocimientos.

Asimismo, se destaca una transición en las estrategias de estudio de los estudiantes, quienes pasan de un modelo memorístico, propio de su formación policial, a uno más reflexivo y analítico en la carrera de Psicología Social. Esto les permite aplicar los conceptos aprendidos a su vida y profesión.

Si bien se identificaron dificultades como el desconocimiento inicial de la disciplina o el impacto de la virtualidad durante la pandemia, la investigación concluye proponiendo la tutoría entre pares como una estrategia psicopedagógica efectiva. Esta estrategia busca mediar y facilitar la alfabetización académica de estos estudiantes, aprovechando la experiencia de los alumnos avanzados.

En su investigación, Bottazzi (2022) analiza las deficiencias en alfabetización académica que presentan los estudiantes ingresantes a la carrera de Licenciatura en Relaciones Internacionales en una universidad privada de Rosario. A partir de un diseño de investigación mixto, que combinó entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes avanzados, el autor identifica una brecha significativa entre las competencias de lectoescritura del nivel secundario y las exigidas en el ámbito universitario, el cual demanda una transición hacia un pensamiento más crítico y autónomo.

Los hallazgos revelan un consenso entre docentes y estudiantes sobre la existencia de estas dificultades, particularmente en la producción escrita y la comprensión textual. A pesar de que el cuerpo docente considera que las soluciones deben ser

estructurales, se muestra favorable a intervenciones puntuales. Por su parte, los estudiantes respaldan de forma unánime la creación de un Taller de Alfabetización Académica en el primer año, orientado a la escritura bajo normas APA y a la búsqueda de fuentes científicas.

Como respuesta a este diagnóstico, Bottazzi propone la implementación de un "Aula Taller" concebida para fomentar la participación activa, el aprendizaje colaborativo y la mediación docente. El autor concluye que la alfabetización académica es un proceso continuo y transversal que debe ser asumido de manera interdisciplinaria por toda la institución.

La investigación de San Martin Julia (2009), basado en la obra homónima de 2005 de Carlino Paula, constituye un aporte esencial que busca disminuir la brecha entre las expectativas académicas y el desempeño real de los estudiantes universitarios, particularmente en los primeros años. Carlino, destacada investigadora en Psicología de la Educación argumenta que la alfabetización académica no es una habilidad básica adquirida de una vez, sino un proceso continuo de aculturación en las prácticas discursivas propias de cada disciplina (Carlino, 2005). La investigación se basa en el análisis del libro de Carlino y entrevistas a estudiantes, con el fin de identificar y sistematizar las estrategias de "profesores inclusivos" en la enseñanza de la lectura, escritura y evaluación.

Entre los hallazgos cruciales, se evidencia que la escritura posee un innegable potencial epistémico, al ser una herramienta para desarrollar y transformar el conocimiento, y que la lectura es una práctica social compleja. Las dificultades de los estudiantes no provienen de una "mala formación" intrínseca, sino de la naturaleza implícita de las expectativas docentes y la densidad de los textos disciplinares, que presuponen saberes y modos de análisis que los ingresantes aún no dominan. Para ello, propone la figura del "profesor inclusivo", quien activamente guía a los estudiantes en esta nueva cultura, explicitando los códigos de las disciplinas, reponiendo contextos, fomentando la escritura para el aprendizaje y ofreciendo retroalimentación constante (Carlino, 2005).

Además, se redefine la evaluación como una situación de aprendizaje formativa, que debe ser válida, explícita y educativa, compartiendo criterios de calidad y ofreciendo devoluciones que orienten el progreso del estudiante. Finalmente, a través de un decálogo de principios pedagógicos, Carlino integra una visión constructivista del aprendizaje (activo, recursivo, social) y enfatiza la necesidad de un diálogo guiado

entre docentes y alumnos, la promoción de la autoconfianza y la explicitación de las normas. Postula una "responsabilidad compartida" entre alumnos, docentes e instituciones, instando a estas últimas a generar políticas sistémicas que sustenten la alfabetización académica a largo plazo (Carlino, 2005).

En su investigación Martínez Paula (2023). Ofrece una perspectiva valiosa sobre las representaciones e intervenciones de los docentes universitarios de Psicopedagogía en relación con la comprensión lectora de sus estudiantes. Dicha tesis se alinea directamente con la necesidad de comprender cómo se aborda la alfabetización académica en la formación de futuros psicopedagogos.

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo, utilizando entrevistas individuales semiestructuradas a cuatro docentes de segundo a quinto año de la carrera de Psicopedagogía. Esta metodología permitió a la autora explorar en profundidad las percepciones docentes y las estrategias implementadas en el aula.

Entre las conclusiones principales, se destaca que los docentes perciben una escasa y superficial lectura de la bibliografía por parte de los estudiantes, a menudo atribuida a la falta de tiempo y la ansiedad por la tarea. Esta representación influye directamente en sus prácticas pedagógicas, llevando a que dediquen una parte significativa del tiempo de clase a la lectura y explicación del material bibliográfico. Los docentes sugieren acciones para favorecer la lectura, como leer el texto varias veces, segmentarlo, identificar ideas principales y secundarias, y la importancia de un ambiente tranquilo.

Un hallazgo crucial es que, si bien el concepto de alfabetización académica es reconocido y valorado por los entrevistados, existe una duda generalizada sobre su incorporación transversal en todas las cátedras.

Además, el estudio revela que los docentes, en su mayoría, consideran que su formación pedagógica inicial no les proporcionó las herramientas adecuadas para acompañar la comprensión lectora, adquiriendo estas estrategias principalmente a través de la experiencia y el intercambio con colegas. Esta información subraya la necesidad de abordar la alfabetización académica como una competencia a desarrollar a lo largo de toda la trayectoria formativa, tanto de estudiantes como de docentes.

Finalmente, la investigación resalta que la comprensión lectora es vista como una capacidad fundamental para el desempeño profesional de los psicopedagogos, dada

su rol en la construcción y articulación del vínculo entre el sujeto y el objeto de conocimiento. No obstante, los docentes entrevistados sugieren que debería asignarse más tiempo y dedicación a esta habilidad dentro del plan de estudios de la carrera. La autora sugiere que las estrategias y la conciencia sobre la lectura académica pueden variar, impactando indirectamente en las competencias que los estudiantes desarrollan a lo largo de su carrera.

En un plan de intervención realizado por Grasso Imig Paula (2021), aborda directamente la problemática de la alfabetización académica en el contexto de la educación superior, aunque con un foco específico en los estudiantes ingresantes.

El objetivo central de este plan es desarrollar un programa de familiarización con la vida académica para los ingresantes a la Licenciatura en Psicología, buscando incrementar su desempeño académico, optimizar sus habilidades cognitivas y contribuir a la disminución del abandono de la carrera. Este enfoque es crucial porque, como se señala en el diagnóstico de necesidades, el nivel superior en Argentina presenta altos porcentajes de deserción y bajos desempeños académicos, en parte debido a la falta de entendimiento de lo que se espera de la tarea universitaria y las diferencias con los modos de aprendizaje previos

Metodológicamente, se propone un taller estructurado en cinco encuentros que abordan explícitamente la alfabetización académica, técnicas de estudio, aprendizaje y rendimiento académico. Es notable que el plan se basa en una mirada andragógica, reconociendo al estudiante universitario como un adulto activo y responsable de su proceso de aprendizaje, con experiencias previas que deben ser consideradas. Además, se detallan diversas habilidades cognitivas a estimular a lo largo del taller, como la observación, memoria, formación de conceptos y clasificación, las cuales son componentes esenciales de las prácticas de alfabetización académica que nos interesan, como la lectura crítica y la apropiación de contenidos.

La implementación de un método de evaluación pre-post test en la propuesta de taller es una fortaleza metodológica que busca medir la efectividad de la intervención en la adquisición de estas habilidades en los estudiantes de primer año, lo que nos brinda un punto de partida para considerar qué ocurre con estas competencias a lo largo del tiempo.

Los resultados esperados del plan, como la optimización de estrategias de aprendizaje y la disminución del abandono, son aspiraciones que indirectamente respaldan la importancia de nuestra investigación. Si bien este antecedente se centra

en la intervención para los estudiantes que inician su trayectoria, permite inferir que las prácticas de alfabetización académica son consideradas un desafío inicial.

Dicho Plan de Intervención no solo evidencia la relevancia institucional que se le otorga a la alfabetización académica, sino que también establece un marco de las competencias y estrategias consideradas esenciales para el inicio de la trayectoria universitaria. Por consiguiente, constituye un valioso punto de referencia para analizar la evolución de dichas competencias en estudiantes de etapas más avanzadas.

3.Alfabetización académica

El concepto de alfabetización académica resulta central para comprender los procesos de aprendizaje en la educación superior. Este constructo se refiere a las competencias específicas que los estudiantes deben desarrollar para navegar con éxito las exigencias de lectura y escritura propias de un campo disciplinar particular. Para una delimitación precisa del término, es pertinente analizar sus dos componentes. Por un lado, la noción de *académica* se vincula a todo aquello perteneciente o relativo a los centros de enseñanza oficiales. Por otro, la *alfabetización*, en su acepción fundamental, alude a la habilidad de leer y escribir. Sin embargo, autores como Venezky (2005) amplían esta definición, postulando que la alfabetización trasciende la mera decodificación y codificación de un lenguaje, para abarcar una comprensión funcional sobre el uso de la lectoescritura en contextos cotidianos, lo que implica un proceso activo de interpretación y compromiso por parte del individuo.

La pertinencia de abordar la alfabetización en el nivel superior no sugiere que los estudiantes universitarios deben reaprender a leer y escribir en un sentido básico. Más bien, pone de manifiesto una discontinuidad entre las competencias previas de los ingresantes y las nuevas demandas discursivas que enfrentan. Los textos y las formas de comunicación escrita en la universidad son específicos de cada disciplina, presentando una estructura, léxico y lógica argumentativa con las que los alumnos no suelen estar familiarizados. Esta falta de familiaridad puede generar dificultades significativas en su desempeño, haciendo fundamental la identificación de herramientas y metodologías que promuevan el "saber aprender" dentro de su nueva área de estudio.

Desde esta perspectiva, se entiende que el dominio de la lectoescritura no es un aprendizaje finito que culmina en etapas previas, sino un proceso continuo que se adapta y especializa a lo largo de la vida. El concepto de alfabetización se ha expandido para designar las competencias mínimas en diversas áreas, dando lugar al uso del plural "alfabetizaciones" (informática, cultural, económica). Estas abarcan un conjunto de habilidades funcionales, sociales y culturales que permiten a los individuos operar eficazmente en distintos dominios. En este marco, la alfabetización académica constituye el vehículo para el acceso a nuevos conocimientos y, desde la

psicopedagogía, se procura el diseño e implementación de estrategias que faciliten y optimicen estos aprendizajes complejos y especializados.

3.1Conceptualización

Según (Carlino, 2005) la noción de alfabetización académica, desarrollada en el ámbito anglosajón, alude al dominio de un conjunto de saberes y estrategias indispensables para la participación efectiva en la cultura discursiva propia de cada disciplina. Este concepto se refiere específicamente a las prácticas de pensamiento y lenguaje que son características del nivel superior, abarcando tanto la producción como el análisis de textos, los cuales son vehículos fundamentales para el aprendizaje universitario. De este modo, se entiende como el proceso de inserción en una comunidad científica o profesional a través de la apropiación de sus modos de razonamiento, los cuales se encuentran institucionalizados en convenciones discursivas específicas.

El término posee una doble dimensión. Desde una perspectiva sincrónica, describe las prácticas y representaciones discursivas que caracterizan a una comunidad académica en un momento dado. En su acepción diacrónica, se refiere al proceso gradual mediante el cual un individuo se integra a dicha comunidad al internalizar sus modos de razonamiento y convenciones comunicativas. Una de las aportaciones fundamentales de este enfoque es que cuestiona la concepción de la lectura y la escritura como habilidades básicas que se adquieren de forma definitiva en etapas educativas previas. Por el contrario, se postula que la alfabetización es un proceso continuo que presenta nuevos desafíos a medida que los estudiantes se inician en diferentes temas, géneros textuales y contextos comunicativos propios de la educación superior.

Esta perspectiva reconoce que no existe una única cultura escrita, sino una diversidad de "alfabetizaciones". La cultura académica, en particular, no es un bloque homogéneo; la especialización de los campos del saber ha dado lugar a esquemas de pensamiento y a prácticas discursivas distintas entre una disciplina y otra, las cuales a menudo permanecen implícitas para los estudiantes que ingresan a la universidad. El riesgo de este concepto, no obstante, reside en su posible asimilación superficial como una simple etiqueta novedosa, sin que transforme realmente las prácticas de enseñanza.

En el plano pedagógico, es crucial aclarar que la alfabetización académica no debe ser entendida como un programa remedial destinado a subsanar deficiencias en la formación previa de los estudiantes. Tampoco se trata de impartir un conocimiento instrumental y genérico, desvinculado de los contenidos específicos de las asignaturas. Por el contrario, su implementación efectiva implica que cada cátedra asuma la responsabilidad de iniciar explícitamente a los estudiantes en la cultura discursiva de su propia disciplina. El propósito no es simplemente desarrollar habilidades de escritura como un fin en sí mismo, sino integrar la producción y el análisis de textos como herramientas indispensables para la apropiación de los saberes conceptuales y para la formación en las prácticas profesionales y académicas esperadas de un graduado.

Gatti (2014) agrega que desde este enfoque, se postula una intervención pedagógica que debe anticipar el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su nivel de competencia lectora inicial. En este sentido, es responsabilidad del docente prever las habilidades lingüísticas específicas que el alumnado necesitará desarrollar para su inserción progresiva en una determinada comunidad discursiva. De esto se desprende la importancia no solo del rol docente, sino también del andamiaje institucional, ya que los equipos de gestión son los encargados de crear las condiciones necesarias para que dichos procesos de inclusión académica puedan materializarse

Uno de los postulados centrales del concepto de alfabetización académica es que las prácticas letradas no son universales, sino específicas de cada contexto y, por lo tanto, no pueden ser adquiridas de una vez y para siempre. Por el contrario, la diversidad de géneros textuales, temáticas y situaciones comunicativas implica que el abordaje de la lectura y la escritura constituye un desafío constante. Esto ha llevado a conceptualizar las alfabetizaciones en plural, siendo la académica una cultura letrada particular y heterogénea, donde cada campo disciplinar exige el desarrollo de esquemas de pensamiento distintos

En consecuencia, es menester aclarar que la alfabetización académica no puede ser delegada a una única asignatura ni debe ser concebida como una propuesta de carácter compensatorio o remedial para subsanar la formación previa del estudiantado. Del mismo modo, no se trata de la transmisión de un saber elemental o instrumental, desvinculado de los contenidos curriculares. Por el contrario, su efectiva implementación requiere que cada espacio curricular asuma la tarea de iniciar a los

estudiantes en la cultura discursiva particular de su campo de saber. El objetivo último no es enseñar a leer y escribir como una respuesta a una supuesta formación insuficiente, sino integrar el análisis y la producción de textos en todas las materias, reconociendo que estas prácticas son constitutivas del quehacer profesional futuro y, a su vez, son los vehículos insustituibles para la apropiación de los marcos conceptuales de una disciplina.

4.Lectura en el nivel superior

El ingreso a la educación superior implica para los estudiantes un encuentro con nuevas culturas discursivas. Las prácticas de lectura, junto con la escritura, el habla y la escucha, constituyen las herramientas fundamentales a través de las cuales los seres humanos construyen, reflexionan y relacionan saberes (Ricca, 2015). En este contexto, la alfabetización académica se presenta como un proceso clave, ya que los modos de leer en este nivel se distinguen por su profunda vinculación con la especificidad de cada disciplina.

La especialización inherente a cada campo del saber ha provocado que los esquemas de pensamiento y las formas de argumentación varíen significativamente de un dominio a otro (Carlino, 2005). Esto significa que la lectura en el nivel superior no es una habilidad genérica y transferible sin más, sino una práctica situada que requiere del dominio de los códigos y lógicas particulares de cada comunidad académica. El acto de leer se convierte, por tanto, en el principal vehículo para que el estudiante se introduzca en la cultura disciplinar, accediendo a los textos y a la información que le permitirán comprender y, eventualmente, producir conocimiento en su área de estudio.

La complejidad de la lectura académica se evidencia en la necesidad de ir más allá de la decodificación superficial del texto (Braslavsky, 2005), el significado de una palabra se ve constantemente enriquecido por el sentido que adquiere en un texto y en un contexto determinados. Por ello, la lectura en la universidad exige una aproximación crítica y profunda que permita al estudiante no solo comprender la información, sino también desarrollar un pensamiento propio sobre los objetos de conocimiento que cada disciplina le presenta (Ricca, 2015).

A pesar de esta centralidad, es habitual la queja docente sobre la escasa y deficiente lectura de los estudiantes. Sin embargo, esta preocupación suele ir acompañada de una inactividad pedagógica, asumiendo que la lectura es una habilidad que los alumnos ya deberían dominar. Esta expectativa, al igual que sucede con la escritura, parte de un presupuesto erróneo. La lectura académica no es una práctica "natural", sino una actividad propia de las culturas disciplinares (Carlino, 2005). Los modelos psicolingüísticos demuestran que la comprensión es un proceso estratégico y activo, en el cual el lector coopera con el texto, guiado por un propósito y aportando sus conocimientos previos para construir significado.

El problema surge cuando se contrasta este modelo con la realidad del estudiante universitario novel. Este alumno lee "por encargo", es decir, sin un objetivo propio que guíe su lectura. Además, carece del marco teórico de la disciplina que le permita jerarquizar la información y distinguir lo central de lo accesorio. Al no poseer las categorías de pensamiento del campo en el que se inicia, el estudiante se "pierde" en la densidad de la bibliografía (Carlino, 2005). Las dificultades de comprensión se vuelven, entonces, inevitables si la actividad lectora no es acompañada desde la cátedra.

Por tanto, para que un estudiante se forme como un lector autónomo, primero debe ser dependiente. La transición hacia la autorregulación lectora requiere de un andamiaje por parte del docente, quien, como lector experto, puede hacer explícitos los propósitos de lectura y los saberes que los textos académicos suelen dar por sentados. No es suficiente con decidir *qué* han de leer los alumnos; es fundamental comunicarles *por qué* y *para qué* se les pide que lo lean. Orientar la lectura a través de guías, preguntas y discusiones en clase es una forma de enseñar las estrategias de aprendizaje propias del nivel superior y de dar la bienvenida a los estudiantes a una nueva cultura académica.

4.1 Competencia lectora en el nivel superior

Según lo plantea Chimenti y Abusamra (2021), la comprensión lectora no se limita a la simple decodificación de palabras, sino que constituye un proceso complejo que involucra operaciones cognitivas y lingüísticas de alto nivel. Esta autora sostiene que leer implica elaborar la información sintáctica y semántica, jerarquizar datos, generar inferencias e integrar el contenido del texto con los esquemas previos del sujeto. Asimismo, destaca que esta competencia es una habilidad cultural que no madura espontáneamente, sino que requiere de instrucción explícita y práctica sostenida.

En el contexto de la Educación Superior, el acceso al conocimiento disciplinar se da primordialmente a través de la lectura de fuentes directas, superando la mera toma de apuntes en clase. No obstante, Carlino (2005) señala una tensión frecuente en este nivel: los docentes suelen manifestar que los estudiantes leen poco o no comprenden lo que leen, pero, paradójicamente, pocas veces se ocupan de enseñar cómo abordar los textos de su materia, asumiendo que es una habilidad ya adquirida.

La lectura es, fundamentalmente, una actividad estratégica y reconstructiva. El lector no recibe pasivamente el significado, sino que debe edificar un modelo mental

coherente articulando las pistas del texto con sus conocimientos previos y sus propósitos de lectura. Sin embargo, los ingresantes suelen carecer de estos saberes previos y de objetivos claros, lo que les impide distinguir la información relevante de la accesoria.

Ante este escenario, resulta imprescindible la intervención docente mediante una planificación que incluya "hojas de ruta" o guías que orienten la atención del alumno hacia los conceptos centrales y las lógicas de pensamiento propias de cada disciplina. Como concluye Carlino (2005), para alcanzar la autonomía lectora es necesario un proceso gradual de andamiaje: pasar de una regulación externa (heterorregulación) a la autorregulación, donde el docente experto comparte sus herramientas de interpretación para facilitar el ingreso de los estudiantes a la nueva cultura académica.

5.Escritura en el nivel superior

La escritura en el ámbito académico trasciende la mera función de reproducir información para consolidarse como una poderosa herramienta de aprendizaje y construcción de conocimiento. La alfabetización académica en este campo implica el dominio de prácticas discursivas que permiten no solo comunicar, sino principalmente elaborar y transformar el saber (Amaya, 2005). Cada disciplina posee modos particulares de comunicar sus conocimientos, por lo que la escritura se convierte en un medio para que el estudiante se apropie de dichas lógicas y desarrolle su propia voz.

Al escribir, el estudiante de nivel superior organiza sus ideas, redimensiona la información obtenida de diversas fuentes y construye activamente nuevos conocimientos. Este proceso abarca un espectro de tareas que van desde dar cuenta de lo leído hasta reelaborar la información, integrándose con ideas propias y saberes previos (Ricca, 2015). En este sentido, Carlino (2005) subraya la importancia de integrar la enseñanza de la escritura dentro de las cátedras específicas de cada carrera, de modo que la producción y el análisis de textos se conviertan en parte intrínseca del aprendizaje de los contenidos conceptuales.

El carácter social del aprendizaje también juega un rol fundamental en el desarrollo de la escritura. La cooperación entre pares, como la revisión de textos entre compañeros, ha demostrado ser una estrategia altamente efectiva (Medina & Peña-Borrero, 2010). Esta práctica permite a los estudiantes tomar conciencia de las dificultades del proceso de escritura, recibir retroalimentación desde la perspectiva del lector y participar en una experiencia auténtica de comunicación (Cassany & Comas, 1989). Los intercambios orales previos a la escritura, así como las discusiones sobre los borradores, ayudan a clarificar ideas y resolver problemas de composición de manera colaborativa.

Es crucial reconocer la escritura como una habilidad de alta complejidad cognitiva. (Cassany & Comas, 1989), destaca que este proceso involucra la reflexión, la memoria y la creatividad para seleccionar información, planificar la estructura del texto, desarrollar ideas y encontrar un lenguaje compartido con el lector. Por tanto, leer y escribir, así como socializar y debatir sobre lo leído y escrito, son acciones interconectadas que permiten al estudiante procesar, conectar información y, en última instancia, aprender.

A pesar de su importancia, surge una tensión frecuente en el ámbito universitario, manifestada en la queja docente de que "los alumnos no saben escribir". Sin embargo, esta perspectiva a menudo parte de la premisa errónea de que la escritura es una habilidad básica y generalizable que debería haber sido adquirida en etapas educativas previas. Carlino (2005), basándose en Russell (1990), califica esta idea como una falacia, argumentando que las formas de escribir y pensar requeridas en la educación superior no son una simple continuación de prácticas anteriores, sino que están intrínsecamente ligadas a las convenciones y lógicas de cada disciplina. Por lo tanto, el desafío no es que los estudiantes lleguen "sabiendo escribir" en un sentido abstracto, sino que necesitan aprender las nuevas formas discursivas que cada comunidad académica y profesional valora y utiliza para construir su conocimiento.

Esto implica que la responsabilidad de enseñar a escribir no puede ser delegada a talleres de ingreso o cursos remediales aislados. Si bien estos pueden ser útiles para iniciar una reflexión sobre la textualidad, son insuficientes por naturaleza. La apropiación de los géneros académicos de una disciplina solo puede ocurrir en el contexto de la misma, al enfrentar la bibliografía, los problemas y los métodos de dicho campo. Es el docente especialista quien, al conocer tanto el contenido como las convenciones discursivas de su materia, está en la mejor posición para guiar a los estudiantes en este proceso (Carlino, 2005). Hacerse cargo de la escritura en cada asignatura es, en esencia, hacerse cargo del aprendizaje de los conceptos.

La razón fundamental para esta integración curricular es la potencialidad epistémica de la escritura; es decir, su capacidad para generar y transformar el conocimiento. Escribir no es simplemente transcribir un pensamiento preexistente. Como señalan (Scardamalia y Bereiter,1992), existen dos modelos de composición: "decir el conocimiento", donde el autor recupera y plasma lo que ya sabe; y "transformar el conocimiento". Este segundo modelo, propio de los escritores expertos, implica un proceso dialéctico entre el contenido que se desea comunicar y las exigencias retóricas de la situación (el propósito del texto y las necesidades del lector). Al intentar adecuar lo que se sabe a las expectativas de una audiencia, el escritor se ve forzado a descentrarse, reorganizar sus ideas, detectar inconsistencias, explicitar relaciones y, en definitiva, repensar el tema. Es en este proceso de revisión profunda donde la escritura se convierte en un método para aprender.

6.Educación superior

La educación superior abarca los programas educativos que se realizan después de la enseñanza secundaria y son ofrecidos por universidades u otras instituciones reconocidas como entidades de educación superior por las autoridades correspondientes del país o por sistemas acreditados de homologación (UNESCO, 1997).

Por otro lado la ley de educación superior argentina (Ley Nº 24.521,1995) se caracteriza por ser un nivel formativo que abarca tanto a las instituciones universitarias como no universitarias, incluyendo a aquellas de gestión estatal y privada, todas las cuales integran el Sistema Educativo Nacional. Este nivel educativo es esencial en la estructura educativa del país, y está enfocado en la formación de profesionales, científicos, técnicos y humanistas, al tiempo que promueve la investigación y el desarrollo del conocimiento en diversas disciplinas.

El Estado argentino asume un rol indelegable en garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades en la educación superior para todas las personas que cuenten con la preparación y las aptitudes necesarias. Esto implica no solo la creación de condiciones materiales y organizativas que faciliten dicho acceso, sino también la promoción de políticas que aseguren la permanencia y el egreso de los estudiantes.

La educación superior tiene entre sus objetivos principales la transmisión de saberes y conocimientos avanzados, la formación integral de los individuos en sus dimensiones ética, crítica y solidaria, y la preservación y difusión de la cultura nacional y regional. Asimismo, se busca la creación de una conciencia social y la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.

Dentro del sistema de educación superior, se promueve la innovación y la adaptación a los cambios sociales, científicos y tecnológicos. Las instituciones de este nivel son autónomas y se rigen por principios de libertad académica, que les permiten organizar sus actividades y planes de estudio de acuerdo con sus propias características, pero siempre en consonancia con los lineamientos generales establecidos por el Estado.

Además, la educación superior en Argentina es un espacio de interacción constante entre la formación académica, la investigación científica y la extensión hacia la comunidad, buscando siempre contribuir al bienestar social, económico y cultural del país. En este sentido, el sistema educativo superior no solo se enfoca en la

capacitación profesional de los estudiantes, sino también en su desarrollo como agentes de cambio en la sociedad. (Ley Nº 24.521,1995)

6.1 Evolución y contexto histórico de la educación superior en Argentina

En “La educación superior en Argentina en debate”, Lamarra (2003) presenta una exhaustiva revisión sobre la evolución histórica de la educación superior en el país, desde sus orígenes hasta las reformas contemporáneas. A lo largo del tiempo, el sistema universitario argentino ha experimentado profundas transformaciones, influenciadas por factores sociales, económicos y políticos, que han configurado el desarrollo de las instituciones educativas y su impacto en la sociedad.

Uno de los primeros hitos históricos es la Reforma Universitaria de 1918, un movimiento impulsado por estudiantes en la Universidad Nacional de Córdoba que sentó las bases para la modernización del sistema educativo argentino. Este movimiento promovió principios fundamentales como la autonomía universitaria, el cogobierno, la libertad académica y la gratuidad de la enseñanza, lo que permitió a las universidades argentinas ganar independencia respecto al Estado y convertirse en espacios de pensamiento crítico. Estas ideas transformadoras no solo se limitaron a Argentina, sino que sirvieron de inspiración para movimientos similares en toda América Latina, consolidando a las universidades como bastiones de democratización y formación de élites profesionales y políticas.

El autor subraya que la expansión del sistema universitario argentino en el siglo XX estuvo impulsada principalmente por políticas públicas que buscaban democratizar el acceso a la educación superior. A partir de la segunda mitad del siglo XX, el crecimiento de la matrícula universitaria fue acelerado, en parte debido a la creación de nuevas universidades nacionales y el aumento de las tasas de inscripción en las ya existentes. Este fenómeno estuvo relacionado con la creciente demanda social de acceso a la educación superior como medio de movilidad social y acceso a mejores oportunidades laborales. Se explica que este proceso de expansión tuvo un fuerte impacto en la estructura del sistema, transformando a las universidades de ser instituciones reservadas para la élite a convertirse en espacios más inclusivos.

Sin embargo, este proceso de masificación también trajo desafíos significativos. Lamarra destaca que el rápido crecimiento de la matrícula generó tensiones en la capacidad de las instituciones para mantener estándares de calidad educativa. A medida que más estudiantes accedían a las universidades, los recursos financieros y

físicos se vieron limitados, afectando aspectos cruciales como la infraestructura, el número de docentes y la calidad de la enseñanza. Esta expansión sin una planificación adecuada resultó en un aumento de las tasas de deserción y fracaso académico, especialmente entre los estudiantes de sectores socioeconómicos más vulnerables, quienes a menudo carecían de los apoyos necesarios para completar sus estudios.

También pone de relieve la importancia de la motivación en el rendimiento académico, señalando que el contexto histórico de la educación superior en Argentina ha estado marcado por la necesidad de implementar políticas que fomenten la permanencia y el éxito de los estudiantes. Durante las décadas de 1980 y 1990, las universidades argentinas experimentaron importantes reformas estructurales, muchas de ellas impulsadas por políticas neoliberales. Estas reformas implicaron una reducción en el financiamiento público para la educación superior, lo que llevó a la implementación de mecanismos de ajuste fiscal que afectaron directamente la capacidad de las universidades para ofrecer una educación de calidad. Lamarra explica que, en este contexto, la motivación de los estudiantes y las políticas de apoyo institucional se volvieron esenciales para combatir la deserción y mejorar el rendimiento académico. Programas de becas, tutorías y servicios de acompañamiento académico fueron implementados como estrategias para mantener a los estudiantes comprometidos y ayudarles a superar los obstáculos que encontraban durante su formación.

En cuanto al impacto de estas reformas, cómo la introducción de nuevas formas de financiamiento, el arancelamiento de algunos programas y la expansión de universidades privadas, cambió el panorama de la educación superior en Argentina. Si bien estas políticas ampliaron la oferta educativa, también exacerbaron la segmentación entre los estudiantes que podían acceder a instituciones de alta calidad y aquellos que se veían obligados a optar por universidades con menos recursos y menor prestigio. Esta diferenciación entre el sector público y el privado, así como las disparidades en la calidad de las instituciones, llevó a un debate sobre la equidad en el acceso a la educación superior y el rol del Estado en la regulación y financiación del sistema.

También destaca el papel de las universidades en la producción de conocimiento y su vinculación con las demandas de la sociedad. Durante gran parte del siglo XX, las universidades argentinas jugaron un rol central en la formación de profesionales, la investigación científica y la innovación tecnológica. Sin embargo, las crisis

económicas y políticas que afectaron al país en diferentes momentos, junto con la intervención de los gobiernos militares en la vida académica, limitaron el desarrollo pleno de estas funciones. La intervención de las universidades durante los gobiernos autoritarios, como la dictadura de 1976-1983, tuvo efectos devastadores en la autonomía y libertad académica, lo que afectó tanto la calidad educativa como la producción de conocimiento crítico. Estas intervenciones también provocaron la emigración de numerosos intelectuales y científicos, lo que generó un retroceso en el desarrollo de muchas disciplinas.

Con la llegada de la democracia en 1983, las universidades argentinas recuperaron su autonomía, y se inició un proceso de reconstrucción de las instituciones académicas. Lamarra subraya que, a partir de entonces, las universidades retomaron su rol central en la formación de profesionales y en la generación de conocimiento, aunque los problemas estructurales heredados de las décadas anteriores, como el subfinanciamiento crónico, seguían presentes. Durante la década de 1990, la educación superior en Argentina atravesó transformaciones significativas que pueden analizarse en dos etapas diferenciadas: la primera, entre 1990 y 1995, caracterizada por la ausencia de una política universitaria definida, y la segunda, desde 1995 en adelante, marcada por la sanción de la Ley de Educación Superior N.º 24.521, que estableció un marco normativo claro para el sector.

En el primer período, el contexto político y económico del país tuvo un papel determinante. En julio de 1989 asumió la presidencia Carlos Saúl Menem, en medio de una profunda crisis hiperinflacionaria que afectó gravemente el funcionamiento general del Estado y que se prolongó, con interrupciones, hasta 1991. Durante esos años no se implementaron políticas específicas orientadas al fortalecimiento del sistema de educación superior. Sin embargo, en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación, que por primera vez en la historia argentina abarcó la totalidad del sistema educativo, desde la educación inicial hasta el posgrado universitario. Esta ley incluyó ocho artículos dedicados al nivel superior —universitario y no universitario— y a la denominada educación cuaternaria, donde se establecieron objetivos, funciones y la necesidad de elaborar una legislación particular para las universidades.

En este contexto, se produjo una notable expansión del sistema universitario sin una planificación político-educativa claramente definida. Durante esos años se crearon nueve universidades nacionales —La Matanza, Quilmes, General San Martín, General Sarmiento, Lanús, Tres de Febrero (todas ubicadas en el Gran Buenos

Aires), La Rioja, la Patagonia Austral (a partir de la nacionalización de dos universidades provinciales) y Villa María, en Córdoba— y se autorizaron 23 universidades privadas. No obstante, a pesar de la expansión institucional, la matrícula de las universidades nacionales creció solo un 12% en seis años, mientras que en el período anterior (1984-1990) había aumentado un 65%. En contraste, la matrícula de las universidades privadas registró un crecimiento del 35% entre 1990 y 1995, impulsado por el incremento de instituciones aprobadas por el Poder Ejecutivo.
El segundo período, comprendido entre 1995 y 2001, se caracterizó por la consolidación de un marco legal y normativo a partir de la sanción de la Ley N.º 24.521 de Educación Superior, promulgada en agosto de 1995 luego de un amplio debate entre el Ministerio de Educación y las universidades nacionales y privadas. El proceso de elaboración de esta ley incluyó la redacción de varios anteproyectos antes de su aprobación definitiva por el Congreso Nacional.
Esta legislación introdujo transformaciones sustanciales en el sistema universitario argentino. Por primera vez, abarcó de manera integral a la educación superior, incluyendo tanto a la enseñanza universitaria como a la no universitaria, y promovió su articulación. Asimismo, unificó las normas para el funcionamiento de las instituciones universitarias nacionales, provinciales y privadas. Entre sus principales aportes se destacó la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), responsable de la evaluación institucional y de la acreditación de carreras de grado y posgrado. También estableció los órganos de coordinación y consulta del sistema universitario, como el Consejo de Universidades, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES).
La ley fijó además las normas básicas para la organización y funcionamiento de las universidades nacionales, definiendo su creación, estructuras de gobierno, estatutos, autonomía económica y financiera, y la responsabilidad del Estado Nacional en su sostenimiento. A su vez, delimitó las diferencias entre universidades e institutos universitarios y posibilitó la creación de nuevas modalidades institucionales, tales como universidades de posgrado, abiertas, a distancia o institutos universitarios tecnológicos y pedagógicos, tal como se establecía también en la Ley Federal de Educación.

A partir de esta legislación, se implementó una nueva política para el nivel superior que caracterizó a la etapa posterior. En 1996 se creó el Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), conformado por siete escuelas artísticas preexistentes. En cuanto al sector privado, el número de instituciones autorizadas se redujo notablemente debido a la postura más restrictiva adoptada por la CONEAU, cuyo dictamen es vinculante para la autorización por parte del Poder Ejecutivo.

6.2. Aprendizaje en el nivel superior; Andragogía

El aprendizaje se concibe como un proceso inacabable que se extiende durante toda la trayectoria vital del individuo. Se caracteriza fundamentalmente por ser un proceso interactivo entre la persona y su entorno. Esta interacción es de naturaleza dialéctica: el sujeto modifica el medio a través de sus acciones, y este, a su vez, al transformarse, le presenta nuevas demandas que exigen del sujeto una readaptación y, por ende, un nuevo aprendizaje (Undurraga, 2007). Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje en adultos es un proceso intencional de reorganización y articulación de representaciones mentales. Las estructuras de conocimiento previas se confrontan dinámicamente con nueva información, transformándose en nuevas estructuras conceptuales (Undurraga, 1995).

Este proceso de cambio y enriquecimiento abarca no solo conocimientos, sino también valores, habilidades y estrategias (Undurraga, 2007). De este modo, el aprendizaje implica una construcción social activa, donde el estudiante se involucra con otros para internalizar y resignificar el conocimiento.

Autores como Fernández (1994); Piña, Rodríguez, Rodríguez (2016); López (2019); Alcalá (1997) mencionan que existen grandes diferencias entre la forma en que aprenden los niños y la forma en que aprenden los adultos. Mientras la Pedagogía se define etimológicamente como la "conducción del niño", la Andragogía emerge como el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender. Esta distinción se fundamenta en procesos cognitivos diferentes; por ejemplo, se postula que el niño tiende a memorizar para luego comprender, mientras que el adulto primero comprende y después memoriza (Fernández, 1994).

Tradicionalmente, se ha considerado el aprendizaje infantil como "formador" y el adulto como "transformador" (Undurraga, 1995), si bien se reconoce que esta dicotomía no es absoluta, ya que las experiencias vividas son un factor diferenciador clave. La Andragogía, por tanto, se presenta como la disciplina que busca comprender

al sujeto adulto de manera integral: biológica, psicológica y socialmente, para organizar su proceso de aprendizaje de forma efectiva (Fernández, 1994).

El modelo andragógico se erige sobre la base de la experiencia del individuo. El aprendiz adulto es un sujeto independiente y autodirigido que selecciona sus metas educativas en función de sus necesidades y de las demandas de su entorno social y laboral (Piña, Rodríguez, & Rodríguez, 2016). La misión de la Andragogía es, precisamente, orientar el diseño de métodos y técnicas que, considerando el contexto y las motivaciones del adulto, optimicen su proceso de aprendizaje (Adam, 1990, en Piña, Rodríguez, & Rodríguez, 2016).

En este marco, el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb es fundamental, al proponer que el conocimiento se genera a través de la percepción y el procesamiento de la experiencia. La experiencia adquiere significado al vincularse con saberes previos, construyendo andamiajes conceptuales que permiten aplicar lo aprendido a nuevas situaciones (Simone, 2015). La praxis andragógica promueve que el estudiante universitario participe activamente en la planificación y evaluación de su propio aprendizaje, utilizando la experiencia como un recurso clave a través de métodos como la discusión, el trabajo en grupo y la resolución de problemas (Ulloa, 2011).

En el nivel superior, la construcción de conocimientos está intrínsecamente ligada al dominio de la lectoescritura. Los estudiantes deben enfrentar el desafío de reconstruir y adecuar sus capacidades lingüísticas y discursivas para abordar contenidos disciplinares de mayor complejidad (Frausin, 2010). Las prácticas de lectura y escritura requeridas en la universidad son específicas de este ámbito y deben ser enseñadas explícitamente.

Para que los estudiantes puedan afrontar con éxito su formación, es clave que desde el inicio de sus carreras comprendan la función de estas prácticas letradas, lo que da sentido a su aprendizaje y fomenta su autonomía (Frausin, 2010). Este proceso de apropiación se ve favorecido por la participación en "eventos de lectura y escritura" junto a docentes o pares más avanzados, donde se dialoga sobre los textos y se exteriorizan los procesos cognitivos implicados, permitiendo adquirir un lenguaje formal y desarrollar el pensamiento crítico (Ricca, 2015). En definitiva, la Andragogía se perfila como la metodología idónea para favorecer la construcción de conocimientos del aprendiz adulto, sentando las bases para su exitoso proceso de alfabetización académica.

7.Alcances y Definición del Campo Psicopedagógico

La Psicopedagogía se origina en el siglo XX, según el relato de Ricci (2003), con el propósito de atender a aquellos segmentos de la población que, a raíz de la masificación de la escolaridad, presentaban dificultades en la asimilación de los conocimientos exigidos por las instituciones. La función central de la disciplina es investigar la relación que el sujeto establece con los saberes socialmente valorados y, a su vez, intervenir cuando se manifiestan obstáculos en esta conexión. De acuerdo con la misma autora, el objeto de estudio psicopedagógico se determina por su finalidad: "construir, reconstruir y articular el vínculo entre el sujeto y el objeto de conocimiento" (Ricci, 2003).

En el ámbito local haciendo referencia a Argentina, según el contexto del texto original, Salamonte (2014) indica que la disciplina surgió hace más de medio siglo como una confluencia, impulsada por el sacerdote Arancibia, quien buscaba soluciones a problemas escolares que no encontraban respuesta suficiente en la Psicología ni en la Pedagogía. Este profesional se concibió para trabajar junto al docente y solucionar dichas problemáticas. Actualmente, la Psicopedagogía es considerada una construcción disciplinar enfocada en el proceso de aprendizaje de los seres humanos a lo largo de toda su vida (Salamonte, 2014).

Bertoldi et al. (2020) agregan que el campo psicopedagógico no alcanza un consenso acerca de una teoría única que explique de manera óptima sus fenómenos, lo que da lugar a diversas interpretaciones y a la necesidad de seleccionar marcos teóricos específicos. Simultáneamente, la caracterizan como un área compleja, en constante evolución ("en devenir") y distinción, que se enfrenta continuamente a nuevos retos tanto constructivos como metodológicos (Bertoldi et al., 2020).

Giachetti y Ventura (2017) observan que, desde su institucionalización académica, la Psicopedagogía ha logrado delimitar con mayor rigor el perfil profesional de sus egresados, consolidando una progresiva independencia de disciplinas como la psicología y la pedagogía. Sin embargo, su estatus disciplinar es objeto de cuestionamiento, debido a la dificultad para establecer fronteras precisas — inherente a su naturaleza interdisciplinar—, la variedad de definiciones existentes y la falta de debates críticos internos por parte de sus profesionales (Giachetti y Ventura, 2017).

En cuanto a los escenarios de intervención, Miret et al. (2002) señalan que estos son variados y dependen de la etapa de vida del individuo y de quién solicita la intervención. Los contextos posibles incluyen instituciones educativas de los primeros años, organizaciones laborales, centros de asistencia comunitaria o una combinación de estos. Los ámbitos de desempeño del psicopedagogo se sintetizan en salud, trabajo o educación, siempre que haya un individuo en una situación de aprendizaje. Por último, se enfatiza que su rol no debe simplificarse al ámbito escolar, abarcando también la estimulación temprana y los abordajes terapéuticos en la tercera edad (Miret et al., 2002).

8.Encuadre Metodológico

8.1Enfoque y Diseño de la Investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que busca comprender en profundidad las experiencias, percepciones y estrategias de los estudiantes de Psicopedagogía en relación con las prácticas de lectura y escritura académica. El propósito es explorar el significado que los propios actores atribuyen a su proceso de alfabetización, en lugar de medir variables predefinidas.

El diseño es de tipo descriptivo y exploratorio. Se complementa una revisión bibliográfica específica sobre el tema con el trabajo de campo, centrado en el estudio de casos a través de entrevistas en profundidad. El tema central de la investigación es la alfabetización académica en la Educación Superior, en estudiantes de Psicopedagogía de una universidad privada de Ituzaingó.

Objetivo General

- Analizar el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura académica en estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de una universidad privada de Ituzaingó, considerando su apropiación a lo largo de la trayectoria universitaria.

Objetivos Específicos

- Describir las percepciones de los estudiantes sobre las demandas de lectura y escritura académica en los distintos tramos de la carrera.
- Identificar las estrategias que los estudiantes emplean para abordar textos académicos y producir escritos en el ámbito universitario.
- Analizar las diferencias en las prácticas de lectura y escritura entre estudiantes de los primeros años y los de los últimos años de la carrera.

8.2 Población y Muestra

La unidad de análisis está constituida por estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de una universidad privada de Ituzaingó.

Técnica de Muestreo

Se utilizará una técnica de muestreo no probabilístico de tipo intencional. La selección de los participantes no será aleatoria, sino que se buscará deliberadamente a

estudiantes que cumplan con los criterios de inclusión y que representan diferentes momentos de la trayectoria académica (primeros años y últimos años). Esta decisión se justifica por la naturaleza cualitativa del estudio, que no busca la generalización estadística de los resultados, sino la profundidad y riqueza de los datos obtenidos de casos significativos.

Criterios de Inclusión y Exclusión

- Criterios de Inclusión: Serán parte de la muestra estudiantes que sean alumnos regulares de la carrera de Psicopedagogía en la sede mencionada, que hayan cursado al menos dos cuatrimestres completos y que acepten participar voluntariamente en la investigación. Se incluirán tanto a estudiantes de los primeros años (2°y 3°) como de los últimos (4° y 5°).
- Criterios de Exclusión: Se excluirá a estudiantes de primer año (1°) por no contar aún con una trayectoria suficiente para reflexionar sobre el proceso, así como a aquellos que no brinden su consentimiento para participar.

8.3Técnica e Instrumento de Recolección de Datos

La técnica principal para la recolección de datos será la entrevista en profundidad. Se ha diseñado una entrevista semi-estructurada como instrumento, ya que este formato permite combinar una serie de preguntas guía con la flexibilidad necesaria para que los entrevistados puedan expresarse en sus propios términos.

De acuerdo con Bautista (2011), la investigación cualitativa se centra en el registro narrativo de los fenómenos, trabajando directamente con el discurso de las personas para comprender sus experiencias. En este sentido, la entrevista semiestructurada es ideal, pues se configura como un diálogo flexible que, mediante la escucha activa del investigador, permite al participante expresarse libremente. Este método no se adhiere a un guión estricto, sino que fluye con espontaneidad, facilitando la exploración de las experiencias, valores y emociones del entrevistado en su propio contexto (Bautista, 2011).

9.Analisis e Interpretación de Datos

Para realizar el análisis de los datos construidos a partir de las entrevistas realizadas a estudiantes de la carrera de Psicopedagogía, diferenciados por su ubicación en el trayecto formativo (tramo inicial, medio y avanzado). La interpretación de la información empírica se realiza a la luz del Marco Teórico referencial, poniendo en diálogo las categorías emergentes con los postulados de la Alfabetización Académica, la Andragogía y la especificidad del campo psicopedagógico.
La lógica expositiva responde al desglosamiento de los Objetivos Específicos planteados en la investigación, buscando no solo describir los fenómenos, sino explicarlos desde una perspectiva hermenéutica y crítica.

9.1La Percepción de la Demanda: Rupturas Epistemológicas y Culturales
Objetivo Específico 1: Describir las percepciones de los estudiantes sobre las demandas de lectura y escritura académica en los distintos tramos de la carrera.
El ingreso a la educación superior supone, según los datos recabados, un quiebre significativo en la biografía escolar de los sujetos. Al indagar sobre las diferencias percibidas entre el nivel medio y el universitario, emerge con fuerza la categoría de "Ruptura Cultural". Esta no se manifiesta meramente como un aumento en la cantidad de lectura, sino como una transformación cualitativa en la relación con el saber.
En el tramo inicial, la percepción de esta ruptura se centra en las operaciones cognitivas. El Estudiante F (2º año) señala:
"Capaz en el secundario lo hacía más para memorizar... en la facultad es analizar, comparar autores... conceptos que a veces son abstractos."
Esta narrativa evidencia el tránsito desde un aprendizaje superficial, caracterizado por la retención de datos (memoria mecánica), hacia un aprendizaje profundo que exige el desarrollo de funciones ejecutivas superiores como el análisis y la contrastación. Siguiendo a Carlino (2005), podemos interpretar que el estudiante se enfrenta por primera vez a la cultura discursiva disciplinar, donde el conocimiento no es un objeto estático a ser "memorizado", sino una construcción dialéctica entre diversos autores. El "concepto abstracto" al que alude el estudiante es,

precisamente, la herramienta de pensamiento propia de la Psicopedagogía que debe empezar a internalizarse.

Por su parte, el Estudiante M (3º año) profundiza en la autonomía y la desmaterialización del soporte de estudio:

"En el secundario hacías un resumen, lo estudiabas y lo rendías. Acá... el profesor te da la clase más charlada... no podes depender de un material físico único."

Aquí se observa la crisis del "oficio de alumno" tradicional. La demanda universitaria rompe con la unidad del texto escolar único. Como sostiene Venezky (2005), la alfabetización académica trasciende la codificación; implica la capacidad de navegar en la intertextualidad. El estudiante debe reconstruir el objeto de conocimiento a partir de fragmentos (clases charladas, textos diversos), lo que requiere un rol activo que, en etapas iniciales, genera incertidumbre.

En el tramo avanzado, la mirada retrospectiva de los estudiantes permite identificar las "cicatrices" de este proceso de enculturación. El Estudiante G (4º año) y el Estudiante A (5º año) utilizan metáforas de impacto físico y espacial para describir su experiencia:

"Hay un abismo muy grande entre la facultad y la secundaria con el tema de redacción." (Estudiante G) "Sinceramente, yo siento que mi secundario no me preparó... Cuando te chocas con la realidad de la universidad, eso te shockea." (Estudiante A)

El uso de términos como "abismo", "choque" y "shock" denota que la falta de alfabetización académica previa no es solo una carencia técnica, sino una experiencia emocional frustrante. Desde la perspectiva de la Andragogía, estos adultos jóvenes experimentan una tensión entre su autoconcepto de estudiantes capaces (construido en la secundaria) y la realidad de sus competencias actuales ante las nuevas exigencias. Esto confirma lo expuesto por Gatti (2014) sobre la "discontinuidad" entre niveles: la universidad exige prácticas de redacción y argumentación que, al no haber sido enseñadas explícitamente como contenido transversal, se viven como un déficit personal en lugar de como un proceso de aprendizaje institucional.

9.2Estrategias de Apropiación: De la Reproducción a la Regulación Metacognitiva

Objetivo Específico 2: Identificar las estrategias que los estudiantes emplean para abordar textos académicos y producir escritos en el ámbito universitario.

El análisis de las estrategias de lectura revela una evolución marcada que va desde la lectura extractiva hacia la lectura epistémica y autorregulada.

Los estudiantes del tramo inicial y medio reportan estrategias centradas en la superficie del texto y en la linealidad.

"Hago dos pasadas: la primera rápida... y la segunda voy más despacio, subrayo lo importante." (Estudiante F, 2º año) "Primero leo entero, después párrafo por párrafo... anoto al costado de qué se trata." (Estudiante M, 3º año)

Estas prácticas, si bien válidas, denotan una aproximación al texto donde la verdad reside en el papel y la tarea del estudiante es "extraerla" (subrayar, anotar al costado). Coincide con los modelos de procesamiento de información más básicos descritos por Chimenti y Abusamra (2021), donde la jerarquización de datos aún depende fuertemente de la estructura dada por el autor y no por los objetivos del lector.

En contraste, los estudiantes del tramo avanzado despliegan estrategias de reconstrucción y síntesis.

"Uso mapas conceptuales... generar ideas básicas principales para desglosar un tema.” (Estudiante J, 4º año) "Usar los 'post-its', poner al costadito qué es la idea... ayuda mucho para simplificar." (Estudiante G, 4º año)

La utilización de mapas conceptuales implica una operación cognitiva de alto nivel: romper la linealidad del texto para reorganizarlo espacial y lógicamente según la propia comprensión. El estudiante J no solo lee, sino que "transforma el conocimiento" (Scardamalia y Bereiter, 1992), creando un nuevo sistema de significados.

Asimismo, emerge la autorregulación temporal y la conciencia de la propia comprensión, elementos clave del aprendizaje adulto (Undurraga, 2007):

"Me organizo con agenda. Si no entiendo el capítulo, asumo que lo tengo que releer." (Estudiante A, 5º año)

El Estudiante A demuestra haber superado la dependencia del docente (heterorregulación). Su declaración "asumo que lo tengo que releer" indica una capacidad metacognitiva para monitorear su propio entendimiento y aplicar medidas correctivas. Como plantea Ricca (2015), la lectura experta en el nivel superior es estratégica; el estudiante avanzado gestiona sus recursos cognitivos y temporales en función de la complejidad del material, evidenciando una apropiación real del oficio de estudiante universitario.

9.3. Evolución de las Prácticas y Construcción de la Identidad Profesional

Objetivo Específico 3: Analizar las diferencias en las prácticas de lectura y escritura entre estudiantes de los primeros años y los de los últimos años de la carrera.

Al contrastar los extremos de la trayectoria académica, se hacen evidentes las diferencias no solo en la técnica, sino en el sentido otorgado a la lectura y la escritura. Este análisis permite visualizar cómo la alfabetización académica contribuye a la conformación de la identidad del psicopedagogo.

9.3.1. La Escritura: Del obstáculo lexical al desafío de la autoría

En los primeros años, la escritura se percibe como un obstáculo formal. El Estudiante F (2º año) menciona: "Me cuesta organizar la información... usar un vocabulario académico a veces suena muy forzado." Aquí, la preocupación es cosmética y estructural: parecer académico, sonar "difícil". El estudiante intenta imitar un registro que aún le es ajeno, lo que Carlino (2005) describe como la dificultad de ingresar a una comunidad discursiva desconocida.

Hacia el final de la carrera, la problemática se desplaza hacia la epistemología y la autoría:

"Lo que más me cuesta es parafrasear... Soy muy fan de la cita textual porque opino lo mismo que el autor." (Estudiante H, 5º año)

Esta confesión es reveladora. La dificultad de parafrasear no es gramatical, sino una dificultad para asumir una voz propia frente a la autoridad teórica. El estudiante se "esconde" detrás de la cita textual porque aún siente inseguridad para legitimar su propio discurso. Sin embargo, el Estudiante J (4º año) muestra una superación de esta etapa al reconocer la flexibilidad retórica: "Hay materias que piden escritura reflexiva y otras estilo técnico...". J ha comprendido que la escritura académica no es un bloque monolítico, sino que varía según el propósito comunicativo, una competencia esencial de la alfabetización avanzada.

9.3.2. Normativa y Legitimación del Saber (APA)

Se observa una tensión particular respecto al uso de normas de citado. A pesar de ser enseñadas tempranamente, su internalización es tardía y, a menudo, utilitaria.

"Yo no cito autores. Debería... Ahora que estoy con la tesis le doy importancia... si el profesor no decía nada, yo no le daba tanta bola." (Estudiante A, 5º año)

Este dato es crítico para la pedagogía universitaria. Sugiere que la enseñanza descontextualizada de las normas (fuera de la necesidad real de comunicar ciencia)

es ineficaz. Solo cuando el estudiante se enfrenta a la Tesis —una instancia donde debe ocupar el rol de investigador— comprende la función epistémica de la cita: no como un adorno, sino como la genealogía del conocimiento que construye.

9.3.3. El "Giro Profesional": Leer y escribir como Psicopedagogos

Finalmente, la diferencia más sustancial radica en la proyección profesional. Mientras que en el tramo inicial el objetivo es la acreditación ("aprobar"), en el tramo final emerge la figura del profesional en formación.

"Yo ya veo cómo lo haría como psicopedagoga laboral... aprendí a sostener una postura personal sin dejar de fundamentarla." (Estudiante H, 5º año) "Ver la escritura no como obligación, sino como una forma de uno mismo." (Estudiante J, 4º año)

Aquí se cristaliza el objeto de la Psicopedagogía definido por Ricci (2003): articular el vínculo sujeto-conocimiento. La alfabetización académica ha cumplido su función última: permitir que el sujeto se apropie de los saberes para intervenir en la realidad. El estudiante H ya no lee teoría para repetir conceptos en un examen, sino para fundamentar una "postura personal" en un escenario laboral hipotético. La escritura deja de ser una tarea escolar para convertirse en una competencia profesional inherente a su rol.

Conclusión

Al finalizar este recorrido investigativo y retomando el interrogante central que guio el estudio respecto a si existen diferencias significativas en el nivel de apropiación de las prácticas de alfabetización académica entre los estudiantes de los primeros años y los de los últimos años de la carrera de Psicopedagogía en la UAI, la respuesta construida a partir de la evidencia empírica y el análisis teórico es afirmativa, aunque estas diferencias no deben interpretarse meramente en términos cuantitativos o de acumulación de destrezas técnicas, sino como un salto cualitativo y estructural en la relación que los sujetos establecen con el saber. La investigación permite concluir que la apropiación de la cultura escrita en la universidad se configura como un proceso de transformación identitaria que evoluciona desde la ajenidad y la reproducción hacia la familiaridad y la producción epistémica.

En primera instancia, se constata una diferencia sustancial en las técnicas de estudio y modalidades de lectura, donde los estudiantes del tramo inicial operan bajo una lógica de supervivencia académica caracterizada por estrategias de lectura lineal, extractiva y memorística, percibiendo los textos como contenedores de verdades estáticas que deben ser subrayadas y repetidas para la acreditación; en contraste, los estudiantes del tramo avanzado demuestran haber desarrollado competencias metacognitivas, desplegando prácticas de lectura estratégicas y selectivas que ajustan sus recursos cognitivos en función de la complejidad del material, logrando pasar de "decir el conocimiento" a "transformarlo" mediante una elaboración activa propia del aprendizaje adulto. Asimismo, en cuanto a la escritura de textos académicos, la diferencia radica en la naturaleza del obstáculo, pues para los ingresantes el desafío es formal y lexical, centrado en "sonar académico" y vencer el temor a la hoja en blanco ante un código percibido como forastero, mientras que para los estudiantes próximos a egresar la escritura se revela en su función epistémica, enfrentándose al desafío superior de construir una voz propia y dialogar con la autoridad teórica sin desaparecer tras ella.

Por otro lado, un hallazgo crítico refiere al manejo de fuentes y normas de citado, cuya rigurosidad parece tener una apropiación tardía, siendo subestimada en los primeros años y asumida plenamente solo cuando el estudiante deja de posicionarse como alumno y comienza a verse como un investigador en instancias decisivas como la tesis, comprendiendo finalmente la legitimación del conocimiento

como una competencia esencial. Finalmente, la diferencia más significativa reside en el sentido otorgado a estas prácticas: mientras que al inicio la alfabetización académica se vive como una demanda externa impuesta por la institución, en los últimos años se integra a la identidad profesional, comprendiendo que leer críticamente, escribir con fundamento y gestionar información compleja no son meros requisitos para aprobar, sino las herramientas constitutivas de su futuro rol psicopedagógico para operar en la articulación del sujeto con el conocimiento. En consecuencia, se concluye que la alfabetización académica es un proceso situado y continuo, donde la "ruptura" inicial no es un déficit del estudiante, sino una característica del ingreso a una nueva cultura discursiva que requiere de un andamiaje institucional explícito para garantizar el tránsito hacia la autonomía profesional.

Referencias Bibliográficas

- Alzate-Medina, G. M., y Peña-Borrero, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- Amaya, O. D. (2005). La lectura y la escritura en la universidad: Prácticas, creencias y reconstrucción de los esquemas de conocimientos en la constitución de la identidad universitaria. In II Coloquio Argentino de la IADA 11 al 13 de mayo de 2005 La Plata, Argentina. *El diálogo: Estudios e investigaciones*. International Association for Dialogue Análisis (IADA).
- Bottazzi M. (2022). La importancia de la Alfabetización Académica en las Ciencias Sociales. Propuesta de intervención para favorecerla en la carrera Lic. en Relaciones Internacionales, dentro de una universidad privada de Rosario. UAI Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía.
- Braslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D., y Comas, P. (1989). Describir el escribir. Paidós Argentina.
- Chimenti, Á. & Abusamra, V. (2021). De aprender a leer a leer para aprender. En Á. Chimenti, V. Abusamra, & S. Tiscornia, *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tilde Editora.
- Giachetti, E., & Ventura, C. (2017). Contribuciones teóricas de Sara Paín a la especificidad del campo psicopedagógico: obra e impacto en revistas nacionales. *Revista de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador*, 1-30.
- Grasso Imig P. (2021). Alfabetización académica, aprendizaje y rendimiento académico: Taller de familiarización con la vida académica en ingresantes a la carrera Lic. en Psicología, de la Universidad Abierta Interamericana. UAI Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía.
- Lamarra, F. (2003). La educación superior argentina en debate. Eudeba.

- Ley N.º 24.521. (1995). Ley de educación superior. Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-194751/
- Martinez P. (2023). Representaciones e intervenciones de docentes de segundo a quinto año de la Licenciatura en Psicopedagogía de una universidad privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con relación a la comprensión de textos propios del ámbito disciplinar en el que se los pretende insertar. UAI Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía.
- Miret, L., Ana, F., Peris, E., García, D., & Saldaña, P. (2002). El perfil del psicopedagogo. Jornades de Foment de la Investigació.
- Ocampo González, A., Bertoldi, S., Enrico, L., Sanchez, D., Fernández, M. L., Ortiz Torres, E., ... van del Heudel, R. (2020). Nomadismos epistemológicos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericano de Educación.
- Piña, J., Rodríguez, B., & Rodríguez, Y. (2016). Construcción del aprendizaje del adulto. *Revista Arje*, 10(18), 9-17.
- Reggazo M. (2022). La Psicopedagogía: El otro como mediador del proceso de aprendizaje en el nivel superior. “Aprendizaje Colaborativo; Tutoría entre iguales de alumnos salientes a alumnos ingresantes en el nivel superior”. UAI Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía.
- Ricca, M. (2015). Prácticas de lectura, escritura y oralidad en la alfabetización académica.
- Ricci, C. (2003). Psicopedagogía. Aportes para una reflexión epistemológica. Perspectivas metodológicas.
- Rotstein de Gueller B. y Soláns A. (2015). Alfabetización Académica, Contribuciones de una década de jornadas de intercambio en investigación. UAI Editorial.
- Russel D. (1990). "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation", *College English*, 52, enero, pp. 52-73.
- Salamonte, V. L. (2014). La psicopedagogía y el proceso diagnóstico psicopedagógico: significación paradigmática de las neurociencias en su abordaje clínico. *Psicopedagogía*, 91-100.

- San Martín, J. (2009). “Escribir, leer y aprender en la Universidad” Una introducción a la alfabetización académica Dra. Paula Carlino. UBA Facultad de Ciencias Sociales, Profesorado en Relaciones del Trabajo.
- Scardamalia M. y Bereiter C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita", en: *Infancia y aprendizaje*, núm. 58, pp. 43-64.
- Unesco. (1997). Educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 5-9 de octubre de 1998. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878.
- Undurraga, C. (2007). *Cómo aprenden los adultos: Una mirada psicoeducativa*. Ediciones UC.
- Undurraga, C. (1995). Hacia un modelo de aprendizaje de adultos en situación de formación. *Revista Psykhe, 4*(1).

Anexos

Preguntas de entrevista

Apertura y Contexto Inicial

1. Para empezar, contame un poco, ¿en qué año de la carrera estás y qué te llevó a elegir Psicopedagogía?
2. Pensando en general, ¿cómo describirías tu experiencia con la lectura y la escritura en la facultad hasta ahora?

La Transición a la Cultura Académica

3. Si recordás tus primeros cuatrimestres, ¿qué fue lo que más te sorprendió o te resultó diferente en la forma de leer y escribir que te pedían en la universidad en comparación con la secundaria?
4. ¿Podés recordar alguna materia o algún texto en particular de los primeros años que te haya resultado un gran desafío? ¿Qué lo hizo tan difícil para vos en ese momento?

Prácticas y Estrategias Actuales

5. Sobre la lectura: Cuando te enfrentás a un texto académico nuevo y denso para una materia, ¿podrías describirme paso a paso cómo lo abordás? ¿Qué hacés primero, qué hacés después?
6. Sobre la escritura: Ahora, pensemos en el momento de escribir. Cuando tenés que realizar un trabajo práctico, una monografía o un parcial a desarrollar: ¿Cómo empezás? ¿Qué es lo que más te cuesta a la hora de poner tus ideas en un texto académico? (Ej: organizar la información, usar vocabulario técnico, citar autores).
7. Sobre el uso de fuentes: ¿Cómo te llevás con la idea de incluir las voces de otros autores en tus trabajos?, ¿Cómo y cuándo aprendiste a citar? ¿Qué importancia le das a hacerlo?

Percepciones sobre la Alfabetización Académica y el Rol Docente

8. Desde tu punto de vista, ¿qué significa "saber leer y escribir" en la universidad? ¿Creés que es una habilidad que se trae de antes o algo que se sigue aprendiendo durante toda la carrera?
9. En tu experiencia, ¿sentís que los profesores enseñan explícitamente *cómo* leer sus textos o *cómo* escribir los trabajos que piden, o es algo que esperan que ya sepas hacer? Dame algún ejemplo si recordás.

10. ¿Para qué creés que sirve principalmente escribir en la facultad? ¿Lo ves más como una forma de que te evalúen y poner una nota, o también como una herramienta que te ayuda a vos mismo/a a pensar y a entender mejor los temas?

Evolución, Desafíos y Comparativa

11. Si comparás al/la estudiante que sos hoy con el/la que eras en primer o segundo año, ¿qué cambios importantes notás en tu forma de leer, escribir y estudiar?
12. Después de este recorrido, ¿cuáles dirías que son hoy tus puntos fuertes o las competencias que mejor dominás en la lectura y escritura académica? (Ej: analizar textos complejos, argumentar con autores, organizar un escrito, etc.).
13. Y en contraparte, ¿cuáles sentís que siguen siendo tus mayores desafíos? ¿En qué aspectos de la lectura o la escritura sentís que todavía necesitás más apoyo o práctica?
14. ¿Notaste si las exigencias de escritura y lectura cambian según la materia o el profesor?

Cierre y Reflexión Final

14. Si pudieras darle un único consejo a un/a compañero/a que recién está empezando Psicopedagogía sobre este tema de la lectura y la escritura, ¿qué le dirías?
15. Para finalizar, ¿hay algo más que te gustaría agregar sobre tu experiencia, alguna idea o sentimiento que no hayamos conversado y que te parezca importante.

Grilla de Análisis

Categoría de Análisis	Respuestas de los Estudiantes Entrevistados		Interpretación
	Tramo Inicial y Medio	Tramo Avanzado	
Ruptura con el Nivel Medio (Percepción del cambio de cultura académica)	Estudiante F (2º año): *"Capaz en el secundario lo hacía más para memorizar... en la facultad es analizar, comparar autores... conceptos que a veces son abstractos."* Estudiante M (3º año): *"En el secundario hacías un resumen, lo estudiabas y lo rendías. Acá... el profesor te da la clase más charlada... no podés depender de un material físico único."*	Estudiante G (4º año): *"Hay un abismo muy grande entre la facultad y la secundaria con el tema de redacción."* Estudiante A (5º año): *"Sinceramente, yo siento que mi secundario no me preparó... Cuando te chocas con la realidad de la universidad, eso te shockea."*	La percepción del "abismo" o choque cultural es transversal, pero difiere en su procesamiento. En el Tramo Inicial, la dificultad se centra en la operación cognitiva inmediata (de memorizar a analizar). En el Tramo Avanzado, hay una mirada retrospectiva crítica sobre la falta de herramientas de redacción. Se confirma que la alfabetización académica implica una resocialización y no solo una acumulación de contenidos.
Estrategias de Lectura y Apropiación *(Cómo procesan la información)*	Estudiante F (2º año): *"Hago dos pasadas: la primera rápida... y la segunda voy más despacio, subrayo lo importante."* Estudiante M (3º año):	studiante J (4º año): *"Uso mapas conceptuales... generar ideas básicas principales para desglosar un tema."* Estudiante G (4º año): *"Usar*	Se observa una evolución desde estrategias mecánicas y lineales (lectura repetitiva, subrayado) en los primeros años, hacia estrategias metacognitivas y de regulación en los avanzados (gestión del tiempo, uso de

	"Primero leo entero, después párrafo por párrafo... anoto al costado de qué se trata."	*los 'post-its', poner al costadito qué es la idea... ayuda mucho para simplificar."* Estudiante A (5º año): *"Me organizo con agenda. Si no entiendo el capítulo, asumo que lo tengo que releer."*	artefactos como post-its, mapas conceptuales). El estudiante avanzado ya no solo busca "marcar" el texto, sino *reconstruirlo* y *simplificarlo* para gestionar la complejidad.
Desafíos en la Escritura Académica *(Producción, vocabulario y autoría)*	Estudiante F (2º año): *"Me cuesta organizar la información y cómo empezar... usar un vocabulario académico a veces suena muy forzado."* Estudiante M (3º año): *"En la universidad lo tenés que hacer más consciente... desde otra conciencia profesional."*	Estudiante H (5º año): *"Lo que más me cuesta es parafrasear... Soy muy fan de la cita textual porque opino lo mismo que el autor."* Estudiante J (4º año): *"Hay materias que piden escritura reflexiva y otras estilo técnico... influye mucho qué pide el profesor."*	La dificultad se desplaza: en el inicio, el problema es lexical y estructural ("vocabulario forzado", "hoja en blanco"). En el tramo final, el problema es epistémico y de identidad: la dificultad de parafrasear sin plagiar y la tensión entre la "voz propia" y la autoridad del autor. El estudiante avanzado (J) demuestra mayor flexibilidad retórica para adaptarse a distintos géneros discursivos (técnico vs. reflexivo).
Uso de Normas y Fuentes	Estudiante F (2º año): *"Al principio no citaba, pero en segundo año lo empece a*	Estudiante A (5º año): *"Yo no cito autores. Debería... Ahora que estoy con la tesis le doy*	Existe una paradoja: aunque las normas se enseñan tempranode forma explicita, su

(APA) *(Legitimidad del conocimiento)*	*hacer diferenciando mi voz de la del autor."*	*importancia... si el profesor no decía nada, yo no le daba tanta bola."*	internalización real como herramienta de rigor científico parece tardía. En el tramo avanzado (A), se confiesa que el citado se realiza muchas veces por coerción docente más que por convicción epistémica, hasta que la instancia de Tesis o materias estrechamente relacionadas con metodología de la investigación obliga a reconocer la genealogía del conocimiento.
Identidad y Proyección Profesional *(El sentido de leer y escribir)*	*(Foco en la aprobación y comprensión de la materia)*. Las respuestas giran en torno a "entender para aprobar"	Estudiante H (5º año): *"Yo ya veo cómo lo haría como psicopedagoga laboral... aprendí a sostener una postura personal sin dejar de fundamentarla."* Estudiante J (4º año): *"Ver la escritura no como obligación, sino como una forma de uno mismo."*	Aparece un quiebre cualitativo hacia el final de la carrera. La lectura y escritura dejan de ser meras tareas escolares para convertirse en competencias profesionales. El estudiante avanzado comienza a leer *como psicopedagogo*, proyectando su identidad laboral en el texto y valorando la fundamentación como herramienta de trabajo, no solo de estudio.