

Alumnos y docentes en un nuevo escenario de aprendizaje: La universidad en los comienzos del siglo

Students and teachers in the midst of a new context
of learning: the university in the beginning at the century

*Lydia María Albarello - María del Carmen Rímoli - Alicia Spinello**

Introducción

En el marco de una sociedad compleja y globalizada desde el punto de vista económico, político y cultural; el conocimiento, la información y la comunicación cobran una relevancia tal que le imponen a la educación nuevas exigencias. En este contexto de avance científico-tecnológico, el sistema educativo se ve obligado a una reorganización donde el modelo clásico de transmisión de conocimientos sea reemplazado por un nuevo modelo, que apunte a promover capacidades y competencias acordes a esa realidad dinámica.

En este sentido, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires enfrenta, como la mayoría de las Universidades Nacionales, este desafío en torno al desarrollo de competencias y habilidades transferibles. Emprendimientos puntuales como la renovación de planes de estudio vigentes, la implementación de carreras cortas y la capacitación profesional permanente dan cuenta de decisiones en esa dirección. En definitiva, estos cambios imponen la necesidad de formar un nuevo sujeto de aprendizaje: autónomo, eficaz, flexible, con

* Docentes e investigadoras del Departamento de Psicología y del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
E-mail: lalbar@fch.unicen.edu.ar; mrimoli@fch.unicen.edu.ar; aspine@fch.unicen.edu.ar

capacidad de autogestión, de reelaborar la información y reconstruir el conocimiento. Así, “aprender a aprender” constituye una de las demandas esenciales que debe satisfacer hoy la Universidad.

Investigaciones anteriores que exploraron las condiciones que facilitan u obstaculizan el aprendizaje del alumno ingresante a la Universidad desde un abordaje psico-educativo¹ –y de las cuales participamos parte de los docentes que integramos el presente grupo de investigación– han contribuido al análisis del proceso de apropiación de estrategias de trabajo por parte de los alumnos ingresantes, señalando continuidades y discontinuidades que parecen producirse entre el oficio del alumno en el seno de la escuela secundaria y el de “estudiante” universitario.

Se ponderaron, en esa oportunidad, las dificultades propias de la articulación entre niveles educativos; los factores ligados a la organización de la enseñanza dentro del propio nivel universitario; las cuestiones de organización institucional, como dinámica particular e inédita para los alumnos; y, por último, lo relativo a la organización curricular de las diferentes carreras y unidades académicas.

Efectivamente, esa indagación reveló que algunas características de la institución universitaria producen formas específicas de posición de los sujetos que la transitan, y que el alumno debe desplegar estrategias de trabajo particulares para sortear con éxito ese período “crítico”, que según lo investigado podríamos identificar en un tiempo correspondiente a dos ciclos académicos.

Podría agregarse, entre las particularidades que cobraron fuerza en el estudio referido, la que caracteriza al nivel universitario por presentar cantidad de información a través de fuentes bibliográficas diversas a las que el alumno debe hacer frente. Así, entre las dificultades explicitadas por los alumnos ingresantes, una de las más significativas refiere a la exigencia de lecturas, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

En el caso de las dificultades enunciadas por los docentes, cabe destacar que la mayoría acuerda con aquella problemática expresada por los alumnos, aunque refieren fundamentalmente a la falta de habi-

lidades intelectuales de los estudiantes (en particular, en los ingresantes), no siempre percibidas como posibles consecuencias de la interacción áulica.

El alumno universitario y el desarrollo de competencias

La incorporación de un sujeto a una organización supone un proceso de aprendizaje que le permite apropiarse de los códigos y prácticas discursivas y de interacción que son específicos de esa organización. El sujeto adquiere así lo que se ha dado en llamar “competencia social organizacional”, vale decir debe realizar un aprendizaje de la cultura vigente en esa organización, lo que supone ajustes en sus concepciones y comportamientos previos, adquisición de otros que desconocía e inclusive un desaprendizaje de pautas de comportamientos anteriores. Por lo general, esto no es consecuencia de un dispositivo especialmente diseñado a tal efecto, sino que se adquiere en la interacción con los otros miembros de la organización y supone mecanismos más o menos sutiles de recompensas y castigos.

En las organizaciones educativas –y la Universidad no es una excepción–, el aprendizaje en sentido estricto se inscribe en el marco más abarcativo del desarrollo de una competencia social que definirá el rol de estudiante a partir de comportamientos inducidos, prescriptos y proscriptos. Algunos de esos comportamientos cumplen para el sujeto una función significativa, tienen el carácter de emblemas identificatorios que muestran ante sí y ante los otros la pertenencia a la organización; otros, están ligados fundamentalmente a prácticas de interacción y comunicación entre los diversos actores sociales y, finalmente, otros están vinculados con demandas de trabajo específicas para el cumplimiento de dicha función.

El desarrollo de estrategias y procedimientos de trabajo académico tienen en este sentido un papel decisivo y articulador entre lo social, organizacional y lo cognitivo; no son objeto de una enseñanza específica, son construidos durante el proceso de inserción y perfeccionados, o modificados durante el transcurso de la vida del sujeto en

la organización, pero de su conocimiento y dominio depende en gran medida el éxito en el aprendizaje “oficial” explicitado en objetivos y dominios curriculares y evaluados a través de dispositivos especialmente diseñados. Desentrañar las particularidades de esta construcción podría aportar datos interesantes para el mejoramiento de las prácticas docentes universitarias.

En este sentido, las demandas sociales se han visto respaldadas por la propia evolución de la investigación psicológica sobre el aprendizaje y la enseñanza, que ha ido situando en un lugar cada vez más central el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los alumnos. Así, las teorías psicológicas son sólo un referente para la tarea del aula, son ellas las que aportan la consideración de un sujeto de aprendizaje diferente según sean los supuestos que la orientan. Consideramos, entonces, que “la comprensión que brinda la psicología... vale como un horizonte referencial para la organización de las propuestas didácticas” (Ageno y Colussi en Coll, 1997) y que, consecuentemente, las teorías psicológicas pueden brindar un encuadre general en aquellas.

Ahora bien, “el análisis de las formas de la enseñanza y el aprendizaje de jóvenes y adultos en la institución universitaria ha sido una preocupación central en las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años” (Litwin, 1997), señalando que todo estudio que se realice, desde cualquier campo de conocimiento, requiere el análisis de las condiciones en las que se enmarca. Identificar entonces el ámbito universitario implica reconocer una institución que adquiere valor primordial en la formación de profesionales e investigadores que el país requiere. Y es en esos requerimientos que el rendimiento institucional (en términos de egresos efectivos) no puede soslayarse.

Perspectiva de análisis para esta presentación

Partimos de considerar, tal como sostiene Feldman (2005), que el conocimiento con que los docentes sostienen y explican sus acciones de enseñanza puede ser caracterizado como conocimiento práctico o conocimiento profesional, si se acepta que el término se refiere al modo

en que el conocimiento se sostiene y utiliza, es decir, a su orientación a situaciones prácticas. Probablemente, por esta característica, sea un conocimiento que no tiene una única forma y organización. También, por eso, es probable que combine en diferente proporción, explicaciones, creencias y teorizaciones explícitas con dimensiones tácitas o implícitas.

Coincidimos con Halkes y Olson (1984) en que considerando la perspectiva del profesor en relación con la enseñanza y el aprendizaje, no intentamos encontrar el profesor “eficaz”, sino poder comprender cómo son los procesos de enseñanza; si el profesor puede articular su conocimiento o no, y si en vez de reducir la complejidad de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, es capaz de favorecer en los alumnos la adquisición de estrategias que permitan el abordaje de los textos más complejos.

Las nuevas tendencias en investigación sobre las condiciones de enseñanza en el aula universitaria plantean que, en cualquier asignatura, además de enseñarse los conceptos disciplinares específicos, se deberían desarrollar acciones tendientes a promover la comprensión y elaboración crítica de los contenidos disciplinares a fin de permitir que los estudiantes puedan transitar con éxito su carrera académica y vean facilitado el ingreso en las comunidades científicas y profesionales.

Está comprobado que la tendencia de las cátedras a no hacerse cargo de cómo estudia, lee y escribe su alumnado suele tener como contrapartida la despreocupación de los mismos estudiantes, originando por ello, un cruce de expectativas y un desencuentro inevitable: cada uno de ellos piensa que la responsabilidad del aprendizaje es responsabilidad del otro. Esta situación ocurre cuando los alumnos comprueban que no sólo los docentes pueden desentenderse del aprendizaje, y así ellos también lo hacen, ya que si el profesor sólo transmite contenidos, su lugar como estudiante es recibir pasivamente lo que el docente ofrece. Frente a un profesor que sólo expone, se constituye un alumno que sólo espera adquirir el conocimiento dado.

En general, los docentes universitarios no suelen conceder interés y dedicación a los procedimientos de estudio de las disciplinas y a las prácticas discursivas, porque lo consideran sólo una herramienta ya dada y

acabada para acceder a los contenidos conceptuales. Rara vez se tiene en cuenta que lo que hoy enseñamos quizás resulte insuficiente en el futuro. Los alumnos precisan seguir aprendiendo más allá de nuestras clases, más allá de sus estudios formales. Por ello requieren de los profesores no sólo contenidos sino además recursos para adquirirlos por su cuenta.

Sin embargo, los profesores, en general, enseñan a su auditorio una ciencia admitida, que se presenta como una verdad y que, a diferencia de la ciencia que se construye, no admite controversias.

Por lo expuesto, creemos que intentar aportar elementos para modificar o mejorar prácticas de enseñanza, no puede obviar preguntas sobre los criterios e ideas con que los profesores organizan dichas prácticas.

En línea con estas preocupaciones, y tal como se especificó en los objetivos ya expuestos, el actual proyecto de investigación “Nuevos escenarios de aprendizaje en la educación superior. Actividades articuladas de docentes y alumnos”, del que participamos, se plantea como objetivo caracterizar al alumno y al docente universitario de nuestra Facultad en tres momentos de la carrera, inicio (primer año), tramo medio (segundo y tercer año) y superior/avanzado (últimos años), analizando la relación entre ellos en el aula universitaria.

Fundamentalmente se propone reconocer las “prácticas” que se despliegan en este contexto, a partir de identificar las características que tienen las actividades articuladas del docente y el alumno en la trama de interacciones en que se produce el aprendizaje.

Este proyecto forma parte del programa “Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la Universidad. Descripción de las condiciones de un escenario específico”, que se encuentra actualmente en desarrollo y tiene como propósito abordar en profundidad las relaciones que se establecen entre los actores que aprenden y enseñan en la universidad.

El objetivo de este artículo es compartir algunas preocupaciones con respecto al perfil de docente que requiere la formación de este nuevo sujeto de aprendizaje.

Para ello se requiere adentrarnos en las particularidades que presenta el aula universitaria, entendida como “un espacio de carácter complejo dado por las interrelaciones entre los componentes, cu-

yas funciones dentro del sistema, no son independientes” (Donato en Lucarelli, 2000).

El aula universitaria está conformada por elementos y procesos interrelacionados. Entre estos elementos clave, están los actores: profesores, auxiliares y estudiantes.

Tal como plantea Donato, los profesores son en su mayoría profesionales que dedican parte de su tiempo a la docencia, sin tener en muchos casos formación didáctica pedagógica sistematizada, a lo que se suma la exigencia de dedicar buena parte de su tarea a la investigación y/o extensión.

De las numerosas y crecientes funciones asignadas al docente universitario han sido la docencia y la investigación las más relevantes y conflictivas, por cuanto lejos de constituir desempeños articulados y complementarios, frecuentemente están escindidas y aun enfrentadas.

Si bien el docente universitario dedica buena parte de sus esfuerzos a la enseñanza, se encuentra recompensado especialmente en lo que atañe a la investigación, a tal punto que el desempeño docente generalmente es un factor insignificante para la obtención de cargos, la promoción académica, la recompensa salarial y aun la autoestima y el reconocimiento social. Nadie pone en duda el papel sustantivo de la investigación, pero ello no impide la revalorización de la función docente.

Esta multiplicidad de exigencias en muchos casos lleva a delegar en los ayudantes, profesionales en su mayoría recién recibidos, que asumen la docencia como una instancia de capacitación continua, casi todas las cuestiones vinculadas con las estrategias metodológicas propias del proceso de enseñanza.

Esta situación se suma a los supuestos que el docente mantiene con respecto a lo que debe ser la docencia universitaria, con énfasis en el desarrollo disciplinar, depositando en etapas de escolaridad previas las competencias necesarias para la apropiación del conocimiento.

Por lo tanto creemos que una indagación orientada a determinar los modos en que el docente piensa su campo disciplinario expresado en el tratamiento de los contenidos, el recorte establecido, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje según el momento de la ca-

rrera, el tipo de tareas demandadas a estos alumnos, los vínculos que establece en las clases con las prácticas profesionales, las relaciones entre teoría y práctica, puede aportar datos interesantes para contribuir al mejoramiento de las prácticas docentes universitarias.

Hemos seleccionado para esta presentación, entre las entrevistas realizadas, la de un docente de nuestra Facultad que tiene a su cargo una asignatura en primer año y otra en tercer año.

Análisis de la entrevista a un profesor universitario

“La enseñanza es una actividad que difícilmente pueda analizarse con independencia de la red de significados en que se inscriben las acciones y las perspectivas de los actores” (Feldman, 1999).

El primer aspecto abordado fue la identificación de posibles diferencias percibidas entre un alumno ingresante y un alumno avanzado.

Cuando se refiere a las diferencias en las estrategias de vinculación con los profesores, el entrevistado manifiesta que no hay diferencias, ya que sus expectativas no difieren: a ambos se les solicita que el examen final de cuenta de una síntesis personal de los contenidos de la materia para poder evaluar si lo que sabe puede compensar aquello que no sabe.

Sólo establece diferencias por carreras, ya que indica que los “rasgos” de cada una de ellas (más teóricas o más orientadas a la práctica profesional) definen diferencias en la presentación y en el interés de parte de los alumnos.

Al preguntarle si demanda más conocimientos a los alumnos avanzados, contesta que no, que en realidad los alumnos asignan al profesor universitario un lugar de saber, y por consecuencia, supone que ellos son los que no saben, manteniendo una actitud pasiva, de escucha.

“Cualquier alumno, al inicio o a final de la carrera, te asigna un lugar de saber y muestra una actitud de escucha y atención”.

Enfatiza que las excepciones suelen estar relacionadas con el “caradura”, en realidad él sostiene que en la clase teórica no hay exigen-

cias de participación, por eso insiste en que el alumno avanzado sigue dependiendo del docente.

Estas respuestas indican claramente que, desde la perspectiva de este profesor, no se perciben diferencias sustanciales entre un alumno ingresante y uno avanzado, asumiendo, desde su tarea, una misma actitud y una misma demanda frente a ellos. Tiende en algún momento de la entrevista a explicar esto apoyándose en el tipo de asignatura dictada. Por otro lado, las excepciones dentro del grupo de alumnos no son identificadas con un genuino interés de participar de la clase, sino como una actitud personal de exposición innecesaria.

Otro aspecto indagado da cuenta que los contenidos mínimos y la práctica profesional futura parecen ser el eje alrededor del cual se articula el trabajo de este docente, tanto en la organización de la propuesta, la jerarquización de contenidos y la selección bibliográfica.

Con respecto a esta última aparece un dato interesante, que plantea una contradicción evidente: el docente indica que sólo se apoya a los alumnos en la lectura bibliográfica de los textos “difíciles”, o en casos en que el propio alumno lo solicita. Sin embargo, en otro momento de la entrevista señala que es necesario enseñar estrategias de abordaje de textos.

Es significativo considerar que una de las preguntas con mayor dificultad en la respuesta es la que indaga sobre cuáles son las estrategias a enseñar, o que deberían enseñarse. El docente sostiene que “las estrategias de aprendizaje NO forman parte de los contenidos a enseñar” y luego indica “Sí, enseñamos estrategias”.

Las respuestas parecen indicar que lo que se prioriza en general son los contenidos en una secuencia progresiva, expositiva, con modalidad sintética en los teóricos, y analítica en los prácticos. No da cuenta de la interacción entre ambos, pero sí indica que la responsabilidad de los trabajos exigidos recae en el alumno, y colateralmente en el docente responsable de los prácticos.

“Pongo énfasis en la producción, generalmente de ensayos, donde tienen libertad para discutir un tema o unidad. Deben respetar extensión, planteo del problema, desarrollo y conclusiones. Pueden utilizar toda la bibliografía que quieran, y sobre todo la obligatoria”...

“...Para la resolución de los mismos (prácticos) remitimos al alumno a la bibliografía para que pueda vincular la teoría con situaciones concretas...”.

El profesor afirma, además, que un buen trabajo de estructuración de las clases produciría un buen proceso de aprendizaje, pero la dificultad estaría afuera, en las condiciones de la universidad actual:

“...el problema es determinar cómo y cuándo aprenden los alumnos en las condiciones de la universidad que tenemos. En general, en la enseñanza universitaria pretendemos suministrarle una orientación básica. Si ésta estuviera bien estructurada, supongo que con un método apropiado y en un tiempo determinado, los estudiantes podrían apropiarse de ella. Pero, en general, este aspecto lo delego en la responsabilidad de ellos...”

En el transcurso de la entrevista, el docente se refiere a un alumno “exitoso”, y para tratar de comprender a qué se refiere con esta categoría, se le indagó sobre rasgos o características asignadas a un alumno exitoso. El profesor, inicialmente, se refiere al alumno que cumple con los objetivos de la materia, remitiendo al desempeño en el examen final, insistiendo en el carácter madurativo, que le permite apropiarse de los objetivos de la materia y presentar una síntesis personal.

Lo interesante de su relato es que para aclarar este aspecto, da un ejemplo de alguien que alcanzó esa apropiación, refiriéndose a un alumno de condición libre, lo que refuerza la idea de que no hay una intervención efectiva de él como docente en el proceso de adquisición de esos conocimientos.

Sin embargo, identifica en el ejemplo un tutor externo, “con buenos hábitos de estudio”, indicando que aparecería una necesidad de que alguien medie entre el alumno y el conocimiento, pero él como profesor no asume su participación en ese proceso.

En realidad, el entrevistado indica que con muchos de sus alumnos se reconoce por primera vez en la situación de examen final, situación a la que considera como “la última oportunidad de dar cuenta de la apropiación de los contenidos propuestos”.

Finalmente, el profesor define al alumno “exitoso” como aquel que “cumple con los ritos, toma nota, tiene presencia prolija y en definitiva, alcanza el nivel madurativo a partir del cual puede hacer una lograda síntesis de los contenidos de la materia”.

Evidentemente, el entrevistado deposita en la maduración de sus alumnos el logro de competencias para alcanzar el éxito académico: maduración que por momentos se refiere al proceso de inserción en la vida universitaria y, en otros, a la mayor o menor apropiación de los contenidos de su disciplina. Asimismo, durante el transcurso de la entrevista no parece haber en ningún momento un reconocimiento de su participación en el proceso de apropiación de contenidos o estrategias de trabajo universitario.

En nuestra entrevista pudimos apreciar que el profesor parece tener ciertas reglas prácticas o principios de actuación que se mantienen en cada una de las situaciones de enseñanza, sean éstas en los primeros tramos de la carrera universitaria o en etapas avanzadas.

A modo de cierre

Cada disciplina está hecha de prácticas discursivas propias, en consecuencia aprender una materia no es sólo adquirir sus sistemas de conceptos y métodos, sino manejar sus modos de leer y escribir característicos. Hacer partícipes a los alumnos de las formas de interpretación y producción textual empleadas en nuestro dominio de conocimiento son tareas necesarias para comprender, aprender y pensar críticamente sobre los contenidos en cualquier ámbito académico.

Enseñar una materia, plantea Carlino (2002), incluye enseñar a aprenderla, los estudiantes necesitan aprender a seguir aprendiendo, requieren de sus docentes no sólo contenidos sino recursos para adquirirlos por su cuenta.

El desarrollo de nuestra entrevista da cuenta de que estos recursos, o “estrategias de aprendizaje”, deben ser adquiridos por los alumnos separados de los contenidos de las materias y sin mediación del docente.

Sí coincidimos con Velez de Olmos y Rinaudo (1996) en que “la autonomía de los estudiantes es una meta irrenunciable de la universidad y que esto supone una enseñanza que lo haga posible”, estamos convencidas de que hay que buscar caminos para reflexionar sobre las formas que asumen nuestras prácticas profesionales, buscando principios y valores que orienten nuestra deliberación y nuestra toma de decisiones, considerando los contextos de origen y sus posibilidades.

Esto nos remite a lo que plantean Huertas y Montero (2001), “¿dónde se aprende a aprender?... esas cosas se enseñan en casa o se nace con ellas, de manera que no es misión del profesor meterse en semejantes zarandajas; bastante tiene con lo que tiene”.

El cambio educativo al que aspiramos desde la universidad, no puede plantearse enfocando sólo la perspectiva del alumno y sus competencias, invita también a considerar que no será posible sin buenas prácticas mediacionales del docente. Prácticas que deberían fundarse en un cambio en sus teorías implícitas, no sólo como declaración de principios sino reflejadas en los estilos comunicativos del accionar cotidiano.

Estamos convencidos que una sociedad donde cada realidad tiene tantas facetas, lo que se tiene que aprender es, sobre todo, a interpretar, a dar sentido, a construir y a compartir significados.

Resumen

Este artículo se inscribe en el marco del programa “Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la Universidad. Descripción de las condiciones de un escenario específico” que se encuentra en desarrollo, conformado por dos proyectos complementarios en relación a las problemáticas educativas situadas en el escenario específico de la formación universitaria.

Uno de esos proyectos, “Nuevos escenarios de aprendizaje en la educación superior. Actividades articuladas de docentes y alumnos”, se propone caracterizar al alumno y al docente universitario de nuestra Facultad en tres momentos de la carrera, inicio (primer año), tramo medio (segundo y tercer año) y superior /avanzado (últimos años), analizando la relación entre ellos en el aula universitaria.

Fundamentalmente, se propone reconocer las “prácticas” que se despliegan en este contexto a partir de identificar las características que tienen las actividades articuladas del docente y el alumno en la trama de interacciones en que se produce el aprendizaje.

Palabras claves: Enseñanza; Aprendizaje; Docente; Alumno; Aula universitaria.

Abstract

This presentation is part of the program in development “Subjects that learn and subjects that teach at University. Description of the conditions of a specific scenario”, with two complementary projects that focus on educational problems situated in the specific scenario of university education.

One of these projects “New learning scenarios in higher education. Articulated activities of teachers and students”, has the purpose of characterizing the university teacher and student of our faculty in three moments of the career, beginning (first year), mid term (second and third year) and superior/advanced (last years) analyzing the relation between them in the university classroom.

The aim is to recognize the “practices” that are displayed in this context from the identification of the characteristics that articulated activities of teacher and student have in the process of learning.

Key words: Teaching; Learning; Teachers; Students; University.

Notas

¹ Proyecto de investigación: “Exploraciones de condiciones que facilitan u obstaculizan el aprendizaje del alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje psico-educativo”, desarrollado en el NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA, bajo la dirección de Ricardo Baquero, en el período 1994-1995.

Bibliografía

- CARLINO, P. (2003) **Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva.** XIII Jornadas Internacionales de Educación
- CARRETERO, M. (1997) **Introducción a la psicología cognitiva.** Buenos Aires: Aique.
- COLL, P. y otros (1997) **Psicología y educación.** Ed. Morata. España.
- LUCARELLI, E. (comp.) (2000) **El asesor pedagógico en la Universidad.** Paidós Educador. Buenos Aires.
- FELMAN, D. (1999) **Ayudar a enseñar.** Aique. Buenos Aires.
- HUERTAS, J. y MONTERO, I. (2001) **La interacción en el aula. Aprender con los demás.** Aique. Buenos Aires.
- LITWIN, E. (1997) **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior.** Paidós, Educador, Buenos Aires.
- POZO, J. I. (2001) **Aprendices y maestros. Psicología y Educación.** Alianza Editorial. Madrid.
- VÉLEZ DE OLMOS, G. y RINAUDO, C. (1996) **“La lectura en la universidad: experiencias de aprendizaje cooperativo”.** Comunicación libre en el I Congreso Internacional de Educación *Educación, Crisis y Utopías*, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, julio de 1996.