

Entre las múltiples realidades que se han puesto a la luz desde que se declaró la pandemia de COVID-19, si en algo podemos coincidir sin riesgos de equivocarnos es en el sólido y estratégico conocimiento producido y acumulado en nuestras universidades, que rápidamente se pusieron a disposición para hacer frente al nuevo contexto.

Desde la gestión del Estado nacional y provincial se ha puesto nuevamente en el centro la necesidad de recrear nuevas lógicas de funcionamiento social basadas en la solidaridad como valor político para reconstruir los tejidos que nos permitan lograr la igualdad y el acceso a la salud, y el cuidado del ambiente.

El sistema universitario con asiento en la provincia de Buenos Aires, con veintitrés universidades nacionales y dos provinciales, se ha convertido en un actor protagónico en la planificación de las estrategias de control, prevención y monitoreo de COVID-19. Universidades que desde sus especificidades y particularidades han brindado su infraestructura y sus recursos humanos con un genuino compromiso e histórico involucramiento frente a un contexto de enorme incertidumbre y peligro para nuestras vidas.

Esta pandemia también nos ha demostrado que cuando hablamos de derecho a la Universidad no nos referimos solo al acceso, a la posibilidad de llegar a ella, sino sobre todo al derecho que tiene el pueblo a gozar y usufructuar el conocimiento que ella produce.



CONSEJO PROVINCIAL DE
COORDINACIÓN CON EL SISTEMA
UNIVERSITARIO Y CIENTÍFICO



SERIE SALUD

LAS UNIVERSIDADES NO SE DISTANCIAN

SERIE SALUD

LAS UNIVERSIDADES NO SE DISTANCIAN

Solidaridad, conocimiento
y políticas públicas



CONSEJO PROVINCIAL DE
COORDINACIÓN CON EL SISTEMA
UNIVERSITARIO Y CIENTÍFICO



Las Universidades no se distancian

Solidaridad, conocimiento
y políticas públicas





AUTORIDADES
PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Axel Kicillof

Gobernador

Verónica Magario

Vicegobernadora

Federico Thea

Secretario General

Florencia Saintout

Directora Ejecutiva del Consejo de Coordinación
con el Sistema Universitario y Científico

Masseti, Astor

Las universidades no se distancian : solidaridad, conocimiento y políticas públicas / Astor Masseti ; Ernesto Villanueva ; compilado por Florencia Saintout ; prólogo de Florencia Saintout. - 1a ed. - La Plata : EDULP, 2020.
382 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-8348-77-3

1. Políticas Públicas. 2. Universidades Públicas. I. Villanueva, Ernesto. II. Saintout, Florencia, comp. III. Título.
CDD 379.2

Las Universidades no se distancian Solidaridad, conocimiento y políticas públicas



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)
48 N° 551-599 4° Piso/ La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644-7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

978-987-8348-77-3

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© 2020 - Edulp

Impreso en Argentina

Índice

Prólogo..... 13

Florencia Saintout

Virtualización e inclusión en las universidades:
respuesta al COVID-19 19

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Las universidades no toman distancia..... 41

Universidad Nacional de General Sarmiento

UNAHUR en la pandemia 55

Universidad Nacional de Hurlingham

La Universidad frente a la pandemia 69

Universidad Nacional de José Clemente Paz

La UNLa en la pandemia..... 85

Jerarquizar la cooperación en tiempo de Pandemia.

Una experiencia de trabajo desde la UNLa..... 93

Estudiar en 2020. LA UNLa en casa. La continuidad
de un proyecto de vida..... 111

Universidad Nacional de Lanús

Proyecto de trabajo interdisciplinario del Departamento de
Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas y el Departamento de
Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de La Matanza,
para brindar desarrollos tecnológicos y sociales como respuesta
concreta a los efectos de la pandemia COVID-19 en áreas de
influencia del Municipio de La Matanza. 131

Universidad Nacional de La Matanza

La UNLP frente al COVID-19: acciones, articulaciones y estrategias desplegadas para la prevención, monitoreo y control de la pandemia, y el fortalecimiento del sistema público de salud.....139
Universidad Nacional de La Plata

La Universidad Nacional de Luján en tiempos de pandemia.....161
Universidad Nacional de Luján

Seis investigadoras de la Universidad Nacional de Mar del Plata que desafían el COVID-19189
Los territorios de la delicadeza: dispositivos y estrategias para el acompañamiento docente en ASPO.....201
Taller de escritura virtualizado: nuevas dinámicas de intercambio y conceptualización.....217
Nuevas herramientas de vinculación tecnológica con sectores populares ante covid-19. El caso del PIPP de la UNMDP229
Democratización del conocimiento. Problemas y estrategias en la alfabetización, divulgación y comunicación de las ciencias245
Universidad Nacional de Mar del Plata

La Universidad pública y su rol durante la pandemia: el caso de la Universidad Nacional de Moreno y el trabajo con su comunidad.....259
Universidad Nacional de Moreno

La UNNOBA en el diagnóstico de COVID-19: una experiencia de articulación271
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

Pandemia del COVID-19 y educación superior en la Provincia de Buenos Aires.

El caso de la Universidad Nacional de Quilmes.....291

Universidad Nacional de Quilmes

Territorialidad y compromiso social: el voluntariado universitario como dispositivo posible para el acompañamiento del sistema sanitario público311

Universidad Nacional de San Antonio de Areco

El sistema científico frente al COVID-19: aptitud, actitud y autonomía.....333

Universidad Nacional de San Martín

La experiencia de la UNTREF en el marco de la cuarentena341

Los lugares del arte y la cultura357

Las actividades realizadas por la Universidad Nacional de Tres de Febrero /UNTREF/ en el campo de las ciencias de la salud en el marco de la Pandemia por COVID-19.....375

Universidad Nacional de Tres de Febrero

Respuestas ante el contexto de aislamiento por COVID 19385

Universidad Provincial de Ezeiza

La gestión de las actividades de investigación, extensión y vinculación tecnológica en el marco de la pandemia COVID-19 en la Universidad Provincial del Sudoeste405

Universidad Provincial del Sudoeste

Taller de escritura virtualizado: nuevas dinámicas de intercambio y conceptualización

FRANCISCO AIELLO¹

La intempestiva virtualización impuesta por las medidas de distanciamiento social exigió a los equipos docentes que incrementaran su capacidad de adaptación para hacer frente a una situación novedosa. Se reconsideraron los contenidos de las estrategias didácticas, de los modos de evaluación, de las vías de comunicación con los y las estudiantes. Esa vorágine de cambios también afectó la vida personal de los y las docentes, que adecuaron parte de sus hogares para transformarlos en espacio laboral y se capacitaron en forma súbita en el empleo de tecnologías no siempre implementadas: cámaras y micrófonos, salas de reuniones virtuales, producción y edición de materiales audiovisuales, explotación de herramientas disponibles en el aula virtual.

Las enumeraciones de aspectos pedagógicos y tecnológicos a las que recorro intentan sugerir el agobio renovado de la actual situación que vamos sobrellevando con cierto grado de improvisación, con los

¹ CELEHIS-INHUS-UNMDP / CONICET

consabidos sobresaltos poco favorables a las instancias de reflexión sobre la propia actividad docente. Pese a estas condiciones, logramos llevar delante de modo muy satisfactorio la asignatura Taller de Escritura Académica (Departamento de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata); en lo sucesivo, TEA². Además de la revisión constante de los textos en los que pudimos constatar el desarrollo a lo largo del cuatrimestre de distintas habilidades de expresión escrita, una instancia gratamente sorpresiva fue la actividad de cierre, en la que propusimos a los y las estudiantes que vincularan sus experiencias del curso con citas que les aportamos. En esos textos en los que se articulaban lo autobiográfico y la metarreflexión sobre la escritura advertimos la ponderación de algunos núcleos centrales de nuestra propuesta pedagógica. En otras palabras, los testimonios finales se centraban en aspectos que, a nuestro juicio, resultan sumamente significativos por tratarse de ideas sobre la escritura que constituyen una enseñanza valiosa para la continuidad de los estudios superiores y la vida profesional.

Si bien cada curso durante los dictados presenciales concluía en alguna propuesta que invitara a socializar los aprendizajes más valorados, lo llamativo de la edición 2020 de la materia reside en que las intervenciones en el foro se centraron casi exclusivamente en aspectos procesuales de la escritura, en detrimento de otras cuestiones vinculadas con lo superficial del texto. En este punto, advierto una fortaleza, porque de acuerdo con prejuicios muy arraigados en torno de la dificultad de escribir, suele reducirse el diagnóstico a aspectos formales o normativos. Así, quien afirma escribir mal suele justificar esa autopercepción por cuestiones como la puntuación, la ortografía, las reiteraciones léxicas, las normas de citación. Aun cuando durante los dictados presenciales del TEA insistamos sobre la idea de la es-

² Se trata de una materia de grado optativa del Profesorado en Letras y obligatoria de la Licenciatura en Letras. Asimismo, pueden cursarla estudiantes de Historia y de otras carreras de la Facultad de Humanidades. Me desempeño como Profesor Adjunto a cargo y me acompañan en el dictado la Dra. María Pía Pasetti y la Prof. María Emilia Artigas, respectivamente Jefa de Trabajos Prácticos y Ayudante Graduada.

critura como proceso, subsiste entre quienes cursan cierto foco en elementos superficiales. Por eso, el predominio de observaciones respecto de la escritura en tanto proceso en el cierre de la cursada 2020 me suscitó interrogantes, sobre los que me permito reflexionar en este trabajo revisando la experiencia del dictado.

Antes de avanzar quisiera aclarar que nuestra propuesta no implica la desatención de la normativa y los demás aspectos formales exigidos por textos altamente regulados como los que se inscriben en los registros de escritura académica. Por el contrario, las revisiones y devoluciones de las producciones entregadas o compartidas oralmente señalan toda clase de desvíos, así como se ofrecen explicaciones detalladas y hasta ejercicios puntuales para despejar dudas en torno del uso de los signos de puntuación, de correlaciones verbales, de pronombres relativos, de gerundios, entre muchos otros contenidos lingüísticos. Sin embargo, aun cuando estas cuestiones sean objeto de nuestra intervención pedagógica, consideramos que su abordaje debe integrarse a un trabajo que considera la escritura como un proceso que se realiza en sucesivas aproximaciones, desterrando ideas difundidas sobre el talento o el arrebató como motores de la producción escrita. Al entender el carácter recursivo de la escritura –un recurrente ir y regresar sobre lo escrito–, la revisión de los aspectos normativos y de estilo en general constituye una más entre las etapas de elaboración textual.

El final es el comienzo

Como expliqué antes, la actividad de cierre fue la que me generó preguntas acerca del trabajo realizado durante el dictado del TEA 2020. Por ese motivo, elijo comenzar la narración de la experiencia por el final, con la intención de que el texto acompañe el movimiento que guio mis reflexiones. Incorporo las voces de los y las estudiantes para observar de qué modo se han apropiado de las nociones a las que

asignamos mayor relevancia. Comencemos con un fragmento de lo que escribió Damián F:

En cierta forma, creo que existe una etapa en la construcción de cualquier texto en donde se materializan las ideas que se fueron construyendo en la planificación del tema en cuestión. En lo personal, en esta instancia busco principalmente volcar en palabras lo que pienso sin tener tan en cuenta los aspectos formales de la escritura. Luego de esta etapa se me hace necesario alejarme del texto para poder abordarlo posteriormente desde una perspectiva más “objetiva”. Por otro lado, en el transcurso de la escritura también me sucede que voy leyendo repetidas veces lo que escribo para lograr la cohesión del enunciado.

Esta descripción de Damián concentra distintos puntos de interés. En primer lugar, hace explícita que la linealidad de la lectura no encuentra su correlato en la composición escrita, en la cual predominan los movimientos recursivos (Lois, 2001); en cambio, en la escritura funcionan las aproximaciones sucesivas (Marin, 2015), que aquí son identificadas con distintas etapas. En segundo lugar, este estudiante se releva consciente del carácter material del lenguaje, sobre el cual se pueden realizar distintos trabajos de acuerdo con los múltiples objetivos que persigue un texto. De esta manera, se verifica la superación de una de las principales dificultades de quienes comienzan a escribir en la universidad; me refiero al empecinamiento en aferrarse a la primera versión de un texto (Carlino, 2004).

La escritura imaginada como ejercicio lineal en que se escribe en el mismo orden en que un texto será leído y de un solo tirón constituye una mitificación de enorme pregnancia, que felizmente el trabajo sostenido durante el TEA logra disipar. Santiago C. lo formula con claridad: “En mi caso esta cursada me ayudó para ver que no hay un

momento de inspiración en el que sale el texto completo, sino que son varias instancias”.

Veamos otro testimonio:

El hecho de entender al texto como una versión siempre provisoria, es entender su naturaleza y la nuestra, porque creo que la posibilidad de captar la complejidad y diversidad de la realidad depende de nuestra relación con el lenguaje y las palabras que nos interpelan. (Marina L.)

Sustraerse de la exigencia de que la primera versión será la que quede fijada por el resto de los tiempos destierra la tan mentada angustia de la hoja en blanco o de la pantalla vacía. Si se entiende que la escritura es un proceso que necesariamente pasará por diferentes versiones, se desactivan las numerosas excusas a las que se acude para postergar el comienzo de la textualización. Así, las reflexiones como la de Marina L. exhiben la apropiación del lema según el cual escribir es reescribir. Asimismo, este constante volver sobre lo escrito supone desautorizar la idea de que quien escribe *bien* no tiene necesidad de corregir, cuando sabemos que precisamente es al revés: quien más sabe de escritura, más revisa y reelabora sus textos.

Claro que para realizar la tarea de escritura con su adecuada y productiva complejidad resulta imprescindible dedicarle tiempo, preferentemente distribuido en varios días. De ese modo es posible explotar el potencial semiótico y cognitivo de la escritura, puesto en el propio acto de escribir se ajustan ideas y se toma consciencia de la dificultad de la puesta en discurso (Arnoux et al, 2004). La cuestión del tiempo consagrado a la escritura interpeló a quienes cursaron, como lo indica este comentario de Tomás L.: “no fue fácil incorporar estas estrategias al no estar acostumbrado a brindarle tanto tiempo a trabajos escritos, ni tampoco a visualizar mis errores”. Observaciones como esta parecen corroborar que la cursada del TEA suscitó cons-

ciencia acerca del problema de la procrastinación de la escritura, cuya postergación anula la posibilidad de afinar y generar nuevas ideas.

Este movimiento recursivo realizado a través de etapas sucesivas de elaboración y reelaboración obedece a la multiplicidad de factores que debe contemplar un texto, incluido el lector a quien está dirigido. La intervención de Juan Manuel C. contempla esta dimensión del receptor:

¿Qué escribimos? ¿Para qué y para quiénes? ¿Quiénes somos cuando escribimos? ¿Cuándo y dónde lo hacemos? Como balance de la cursada, lo que más rescato son esos interrogantes que debemos hacernos constantemente a la hora de escribir cualquier texto, y en particular los académicos. Esto choca de frente con la concepción que tenía de la escritura como “volcar todas las ideas de una vez y ya”.

La concentración de preguntas retóricas muestra la problemática del lector entramada con las demás dimensiones, ya que efectivamente no es posible deslindarlas. Es destacable esta apreciación, puesto que entre las producciones de estudiantes en el nivel superior se constata la recurrencia de dificultades para tener en cuenta al lector (Carlino, 2004). El tránsito por la Universidad suele reducir la práctica de la escritura a instancias de evaluación cuyos destinatarios son únicamente miembros del equipo docente, lo cual implica elidir un repertorio de supuestos compartidos, así como la posibilidad en algunas ocasiones de subsanar lo que *se quiso decir*. Pero cuando la producción de textos académicos sale del aula y busca ampliar el lectorado dentro de la comunidad científica, surgen dudas sobre qué conocimientos previos del mundo o de las disciplinas pueden darse por sabidos. Allí el interrogante sobre quién puede leer un texto resulta decisivo en su éxito como escritura autosuficiente.

Por último, quiero mencionar otra noción sustancial registrada entre los y las estudiantes, que paradójicamente implica aceptar las

limitaciones del TEA: el aprendizaje de la escritura se prolonga a lo largo de toda la vida. Así lo entiende, por ejemplo, Catalina M.:

...es cierto que uno nunca termina de estar cien por ciento seguro del resultado final de una producción escrita propia, pero eso también significa que uno nunca deja de aprender o quizás, hasta cierto punto, uno nunca deja de adquirir nuevas herramientas para la escritura.

En efecto, además de las herramientas de las que habla esta alumna, el aprendizaje de la escritura no se limita a la alfabetización inicial, sino que se extiende a cada nuevo nivel educativo y a cada práctica profesional (Navarro, 2017). En este sentido, considero significativo que el propio desandar prejuicios en torno de la escritura promovido por el TEA redunde en la comprensión del aprendizaje como un proceso inacabado, lo cual constituye una disposición favorable para nuevos desafíos, como una tesis de posgrado.

Volvamos al principio

Si bien estas reflexiones han aparecido al cierre de ediciones anteriores del TEA –con dictado presencial–, lo que tanto a mí como a mis colegas nos llamó la atención es la claridad conceptual con la que los y las estudiantes se apropiaron de las nociones más significativas para la asignatura. Entonces la pregunta se impone: ¿qué pasó? ¿Qué hicimos distinto en esta cursada virtual que promovió esta satisfactoria valoración de los contenidos de la materia? Más allá de las particularidades del grupo de estudiantes (no contamos con otro al que le hayamos ofrecido el TEA en forma virtual para contrastar), creo que la respuesta se encuentra sencillamente en que tanto ellos como los docentes hemos escrito más. Me detengo estrictamente en el tramo inaugural del TEA, que estuvo a mi cargo.

Todos los años solicitamos, con alguna variante, un texto mediante el cual los y las estudiantes se presenten, elaboren un autodiagnóstico y comuniquen las expectativas depositadas en la materia. Se trata de un texto escrito que se lee en voz alta sobre el cual la cátedra hace devoluciones orales (se promueve la participación de todo el grupo, pero no se logra en el primer encuentro). No están ausentes las resistencias a la lectura, porque la escritura propia implica un grado de exposición que suscita inhibiciones. Tampoco los comentarios que interrumpen la lectura del texto propio, muchas veces a modo de disculpa. De modo que la actividad cumple el objetivo de presentación mediante una producción con cierto grado de hibridez entre la oralidad y la escritura. En 2020, en cambio, la actividad fue puramente escrita por la imposición de los intercambios que privilegiaron la modalidad asincrónica. Al reconsiderar estas intervenciones de los y las estudiantes en el foro de presentaciones, tomo consciencia de que allí se produjo una instancia atípica en la que se tomó la palabra únicamente por escrito y ante vista de todo el grupo. Eso es un cambio muy significativo que obliga a asumirse de inmediato como sujetos escribientes, es decir, capaces de recurrir a la palabra escrita autocontenida (sin acompañamiento de la oralidad) como forma de cumplir con una consigna. Poco importa que se trate de una escritura con flexiones autobiográficas. Veamos estas palabras de Gustavo Bombini:

O, dicho de otro modo: ¿será necesario e inevitable que nuestros alumnos ya escriban monografías en primer año? ¿o quizá sus procesos de apropiación y aprendizaje de la lectura y la escritura se den en estos tiempos, de mejor manera, escribiendo textos con menos exigencias retóricas y que les devuelven a ellos una imagen positiva de sus propios procesos, desempeños y avances? (2019, p. 6)

El autor está considerando lo que denomina zonas de pasaje entre la escuela media y la universidad. Si bien nuestro grupo de estudiantes no estuvo conformado por ingresantes, su llegada a un taller de escritura académica reactiva inseguridades análogas a las de quienes comienzan los estudios superiores. Por ello, esta primera participación –sobre la cual evitamos todos los comentarios de normativa, que realizamos en las sucesivas presentaciones– ayuda a que reconstruyan una imagen positiva estudiantes que muchas veces son portadores de estigmas motivados por reiterados fracasos en la escritura.

Ante este material conformado por las intervenciones en el foro de presentaciones, resolví ponerme manos a obra y me dispuse yo mismo a escribir. Identifiqué experiencias e inquietudes comunes y con ellas elaboré un texto de tres páginas en que procuré hacer participar las voces de cada estudiante. Comparto algunos pasajes ilustrativos del documento que presentado mis estudiantes:

1. Una opinión recurrente (Santiago, Carolina B., Damián, Juan Manuel) insiste en señalar la escasez de instancias de elaboración de textos durante las cursadas de las materias como factor que obstruye la adquisición de las competencias necesarias. En efecto, la escritura es una habilidad humana que requiere ser ejercitada de manera sostenida, aunque lo cierto es que su mera práctica no conlleva ningún tipo de ampliación o fortalecimiento de las habilidades para escribir.

2. Aun cuando pueda parecer paradójico, junto a este reclamo por el incremento de la escritura en las cursadas, surgen asimismo las estrategias de evasión, de las que se muestra consciente Carolina E. al expresar su deseo de que “me cueste menos sentarme a escribir”. No se trata de un padecimiento singular; por el contrario, la procrastinación es un fenómeno muy difundido especialmente entre estudiantes de los primeros años.

3. Además de la dificultad que conlleva la adecuación a los distintos géneros, la escritura académica trae desafíos, entre los que se destaca su aparente reticencia a admitir expresiones de subjetividad (Damián) o cierta libertad de expresión (Catalina). Es innegable que en el ámbito científico prevalece la búsqueda de la mayor precisión conceptual posible, para lo cual se recurre a un vocabulario técnico y un estilo impersonal que construya el efecto de objetividad o de estricta referencialidad.

La lectura atenta de las producciones de mis estudiantes tácitamente les asignó una valoración positiva, dado que las incorporé a mi escritura al reconocerles la posibilidad de construir conocimiento colaborativamente. Ese lugar de interlocución apreciada parece haber contribuido a devolverles a los y las estudiantes una imagen positiva de lo que pueden hacer con la escritura. Y, por este mismo motivo, es probable que las nociones desplegadas en este texto hayan captado el interés de quienes cursaron más fácilmente que la bibliografía de consulta, dado que tales nociones se desplegaron a partir de sus propios planteos. Asimismo, la formulación escrita de las devoluciones favoreció la posibilidad de conceptualizar los desafíos de la escritura, lo cual tal vez funcionó como el sedimento sobre el cual cada estudiante forjó una reflexión en función de su propia experiencia. Y es precisamente esa reflexión la que auspició la apropiación conceptual en torno de la escritura a través de la propia escritura de los y las estudiantes.

No voy a celebrar el dictado enteramente virtual del TEA, aunque me veo en la obligación de aceptar que su edición 2020 mostró resultados sorprendentemente gratos. El incremento de las instancias de ejercitación de la escritura, que también avanzó sobre los intercambios normalmente realizados en forma oral, auspició instancias de conceptualización sobre el proceso de escritura, las cuales constituyen saberes centrales para seguir aceptando el desafío de escribir en cualquier ám-

bito. De modo que también yo he aprendido mucho sobre escritura y sobre su enseñanza, de lo cual buscaré el modo de sacar provecho cuando incluso se produzca el tan añorado regreso a las aulas.

Bibliografía

- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). “La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado”. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3). 1-16.
- Bombini, G. (2019). “Desafíos para una escritura académica en contexto”. *Álabe*. Revista de la red de universidades lectoras. Nro. 19 (2019, enero-junio), 1-7.
- Carlino, P. (2004). “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades para de la enseñanza universitaria”. *Educere*, 8 (26), 321-327.
- Lois, É. (2001). *Génesis de escritura y estudios culturales. Introducción a la crítica genética*. Buenos Aires: Edicial.
- Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Buenos Aires: FCE.
- Navarro, F. (2017). “De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar”. En R. Ibáñez & C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.