

Didáctica de la lectura en la universidad.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2008). *Didáctica de la lectura en la universidad*. *Ámbito de Encuentros*, 2 (1), 47-67.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/67>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/XUZ>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

DIDÁCTICA DE LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD

Publicado en *Ámbito de Encuentros, Revista de la Universidad del Este*, Vol 2 N° 1, año 2008, pp. 47-67
San Juan de Puerto Rico

Paula Carlino
CONICET - Argentina¹

INTRODUCCIÓN

¿Precisan los universitarios leer bibliografía especializada o alcanza con que escuchen las clases y accedan a manuales? ¿Por qué es necesario ocuparse de la lectura en los estudios superiores, acaso no debieran los estudiantes llegar sabiendo cómo analizar los textos requeridos? ¿Cuál es el motivo de que suelen perderse al intentarlo? ¿Podemos los profesores hacer algo para ayudarles a perseverar y a conseguir comprender textos difíciles de las disciplinas? Estas preguntas han estado presentes desde el origen de mi labor como profesora universitaria pero las respuestas las he ido construyendo a lo largo de los años a partir de la experiencia en el aula, con ayuda de la bibliografía especializada y según las investigaciones que emprendí desde entonces. En este artículo abordo estas cuestiones.

Buena parte de quienes enseñan en la universidad comparten la idea de que leer es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia, tanto en las ciencias sociales y humanas, como en las básicas y experimentales. Es a través de la lectura como los alumnos toman contacto con la producción académica de una disciplina. La información que los profesores podemos comunicar oralmente es sólo una pista, un organizador, una introducción para que los estudiantes puedan dirigirse a las fuentes de donde sus docentes han abrevado. Dicho en otros términos: es necesario que los estudiantes lean la bibliografía de una asignatura; no basta con los apuntes que toman a partir de la exposición del profesor. Y es preciso que lo hagan de forma comprometida, en recurrentes instancias y no sólo la semana antes del examen.

Sin embargo, resulta habitual la queja del profesorado acerca de la escasa lectura de sus alumnos. En la primera parte de este artículo examino las circunstancias en que esto ocurre. Los estudios psicolingüísticos y cognitivos muestran que la lectura es un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto escrito para reconstruir un significado coherente con el mismo. En este proceso, quien lee lo hace guiado por su propósito de lectura y, a fin de recabar sentido de lo impreso, ha de aportar su propio conocimiento sobre el tema y su conocimiento discursivo. En contraste con ello, los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio -ya que se les da para leer- y pueden contribuir con escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, precisamente porque están tratando de elaborarlo. Tampoco suelen poder aportar un saber sobre su organización discursiva porque no tienen experiencia en esta clase de textos. Por ende, se hace necesario acompañar, desde cada cátedra, su actividad lectora.

En la segunda parte del trabajo, presento tres situaciones didácticas para hacer frente a este problema y alentar la lectura, situaciones que he probado reiteradamente en mis clases: leer con ayuda de guías, elaborar fichas-resúmenes sobre los textos leídos, y elegir qué leer para preparar una ponencia. Estas actividades promueven que los alumnos tengan diversos propósitos con los que examinar la bibliografía, elaboren conocimiento para aportar a la formación de los textos y sostengan el empeño necesario para leerlos y releerlos a fin de in-

interpretarlos.

En una parte final, cuestiono la extendida idea acerca de que la tarea de los profesores es sólo transmitir los contenidos de una materia y sostengo que debemos ayudar a los estudiantes a ingresar en la cultura escrita de cada disciplina, ocupándonos de sus prácticas lectoras y escritoras.

EL APOORTE DEL LECTOR EN EL PROCESO DE LECTURA

Las investigaciones sobre procesos de comprensión lectora actualmente acuerdan en que leer es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento de que dispone el lector. Es decir, no se trata de una actividad meramente *receptiva* sino una que exige *operar* sobre el texto para lograr un significado coherente sobre el mismo. Al leer, ocurren múltiples transacciones entre pensamiento y lenguaje escrito, en forma ascendente (del texto al lector) tanto como descendente (del lector al texto) (Kintsch, 1979 y 1998). Según este enfoque interactivo, el significado no está dado en lo impreso sino que el lector precisa contribuir a construirlo elaborando un modelo mental consistente con la fuente. Para ello, ha de aportar su conocimiento acerca del tema, su dominio lingüístico, su familiaridad con la organización de textos similares y su propósito de lectura, (Eilson y Anderson, 1986). Así, toda lectura es necesariamente interpretativa porque la información que se extrae de un escrito depende tanto de éste como de lo que el lector *pone* de sí para poder desentrañarla.

Asimismo, leer es un proceso estratégico ya que está encaminado a recabar cierto conocimiento de un texto según el propósito de lectura que autorregula la actividad cognitiva del lector. Los lectores independientes leen con ciertas metas que utilizan para supervisar su comprensión, y ponen en marcha algún mecanismo de reparación cuando encuentran problemas: releer lo no entendido, seguir leyendo para ver si más adelante se aclara, preguntar a alguien, etc. (Brown, Armbruster y Baker, 1986).

Es preciso notar que el propósito de lectura, determinante en parte de lo que comprende quien lee, es vehiculizado por el lector aunque trasciende a éste. El propósito u objetivo con el cual un lector enfoca lo que lee depende del contexto en el que lee: no se lee con fines similares si se lo hace en situación de preparar un examen, elaborar un escrito monográfico o para entretenerse. Por tanto, la construcción de significado a partir de la interacción entre el texto y el lector ha de enmarcarse en las circunstancias de lectura, algunas de las cuales suelen estar bastante convencionalizadas conformando géneros discursivos.

Uno de los procedimientos básicos para convertir en significado la información impresa es el muestreo o selección que realiza el lector, a distintos niveles textuales. En lo que atañe al significado, el lector no puede centrarse en toda la información provista por el texto, sino que realiza un recorte en función de lo que busca, de lo que ya sabe, de lo que le resulta novedoso y digno de prestar atención. Para llegar a establecer qué es lo importante de lo leído, el lector omite, selecciona, generaliza y construye o integra la información contenida en el texto (van Dijk, 1978). Deja de lado conceptos nimios, elige las afirmaciones que le permiten recuperar otras que desecha, abstrae y convierte en una noción general lo que en el texto son varias nociones particulares, y reemplaza por una idea más abarcativa lo que son ideas parciales. Estas operaciones están guiadas por el texto, en tanto lo que se retiene de cada párrafo es lo relevante para el conjunto de lo leído, pero también están guiadas por el lector, en la medida en que anular y sustituir información específica por otra de orden superior dependen de su propósito de lectura y de los conocimientos que tiene.

En consecuencia, quien lee necesariamente deja ir parte de la información del texto. Intentar focalizar cada uno de los detalles atenta contra la posibilidad de entender. Para entender es preciso cribar. Todo lector independiente, es decir, estratégico, desecha parte de lo im-

preso ya sea porque lo distrae de su propósito de lectura, ya sea porque le resulta hipersabido, ya sea porque no lo entiende y evalúa que no es indispensable para aprehender lo que para él es importante del escrito. Es cierto que el texto da pistas que guían este proceso pero también es cierto que los contenidos que pasan a primer plano dependen de lo que busca y sabe el lector.

Ahora bien, ¿cómo funcionan estos principios generales de la lectocomprensión en una clase universitaria de los primeros años, en la cual los alumnos leen *por encargo* (Marucco, 2001), porque los textos les han sido dados por sus profesores? ¿Cómo jerarquiza y selecciona el estudiante-lector que sabe poco sobre el tema que aparece en la bibliografía? ¿Qué lectura estratégica puede llevar a cabo quien *no* elige leer el libro que tiene entre sus manos sino al cual se le exige hacerlo? ¿Cómo focaliza unos contenidos en desmedro de otros para poder comprender aquél que no tiene los suficientes conocimientos previos? ¿En base a qué criterios puede considerar importante una información o desecharla, si precisamente lee para aprender cuáles son las nociones centrales de una disciplina?

MANUALES *VERSUS* TEXTOS NO DESTINADOS A ESTUDIANTES

Artículos de revistas de investigación, capítulos de libros especializados, etc. se distinguen de los manuales elaborados con fines didácticos y de los textos que puede preparar un profesor teniendo presente a sus lectores. No son materiales escolares sino bibliografía científica. No están dirigidos a estudiantes sino a pares. Y en tanto el lenguaje que los conforma depende del contexto y de la función a la que sirven, presentan ciertos rasgos característicos de la cultura escrita de cada disciplina (Ciapuscio, 2000; Dudley-Evans, 1994; Swales, 1990). Una de sus propiedades es que contienen innumerables presuposiciones e ideas implícitas, dado que apelan al conocimiento experto de sus destinatarios (Sinclair, 1993). Estas nociones que se dan por sabidas son, en cambio, nuevas para los estudiantes.

Recuerdo cuando yo misma ingresé a la universidad como alumna: en algunas materias, un único libro a modo de compendio hacía la lectura fácil y sus contenidos asequibles... aunque inevitablemente chatos y carentes de matices. En cambio, cómo me costaba empezar a entender la lógica de esos otros textos, no destinados a estudiantes, en los que se discutían los temas de la academia y se polemizaba implícitamente con posturas que yo sola no podía vislumbrar. Me sentía perdida. Y esa desorientación no me estimulaba para seguir. Recuerdo, agradecida, cómo una docente nos ayudó a desbrozar varios de estos libros, proporcionándonos algunas preguntas para cada uno de sus capítulos. Una ayuda simple para saber qué buscar, un punto de vista para enfocar la lectura, un tamiz para dejar ir detalles y poder comprender.

CUANDO EL LECTOR NO SABE QUÉ APORTAR... QUÉ PUEDE APORTAR EL PROFESOR

Como profesora titular de la cátedra de Teorías del Aprendizaje de la Universidad Nacional de San Martín, en Buenos Aires, Argentina, entre 1997 y 2002, y como coordinadora de diversas acciones de desarrollo profesional de docentes universitarios, pienso que leer bibliografía auténtica de una disciplina es indispensable para poder analizar en profundidad sus corrientes teóricas, apreciar la complejidad de sus razonamientos y examinar las bases empíricas en las que se apoyan. Esto *no* se logra sólo tomando apuntes de las clases expositivas que imparte el profesor. Tampoco se alcanza a través de la lectura de manuales diseñados para enseñar la materia, ya que estos textos son útiles para organizar el acceso a un campo de estudios, pero -por su misma naturaleza- alisan las complicaciones intrínsecas a la discusión teórica, uniformizan las tonalidades de cada punto de vista y privan al lector de conocer la gama de problemas no resueltos que hacen al empeño mismo de la ciencia. Cuando doy a mis alumnos

algún capítulo de estos materiales simplificadores, les aclaro que su prolijidad taxonómica nos resulta útil para comenzar a pensar un problema pero señalo en qué casos se han forzado los conceptos de un enfoque o se los ha sacado de contexto.

Ahora bien, interpretar genuinos textos académicos resulta desalentador para la mayoría de los estudiantes que cursan los primeros años de sus carreras y para muchos otros más allá de estos comienzos. Los escollos con los que se enfrentan, lejos poder ser aprovechados como un desafío creativo, se convierten en obstáculos que desaniman y reducen los intentos de enfrentarlos (Alonso Tapia y López Luengo, 2000, Bandura, 1987; Brown, 1988). La comprensión de lo leído es muy pobre porque refleja la dificultad de seguir su argumentación, en ausencia de un esquema interpretativo propio. Los alumnos carecen de cierta información que estos textos da por sabida. Sin un marco conceptual, el lector-alumno no logra sostener la necesaria perseverancia de leer y releer para entender.

Quise hacer algo en mis clases para revertir este circuito. Me propuse alentar el empeño, sostener la dedicación requerida, contribuir a que se aprendiesen estrategias de afrontamiento, conseguir mejores producciones finales, fomentar el sentimiento de confianza en las propias capacidades de los alumnos y, poco a poco, promover la conformación de procedimientos autodirigidos para formar aprendices independientes. Decidí acompañar la escritura y la lectura de textos académicos. Decidí probar ciertas tareas para que los alumnos leyeran más, lograran acercarse a los contenidos centrales de los textos y se entusiasmaran con el conocimiento logrado y con el sentimiento de poder alcanzarlo.

Partí de la postura de que promover la autonomía lectora no se logra imponiendo de entrada condiciones de lectura independiente ya que al comienzo, incluso en la universidad, la falta de orientación resulta contraproducente para el fin que se quiere lograr, porque desalienta los intentos y no permite que los alumnos se forjen los recursos con los que afrontar las dificultades. Por el contrario, si queremos un lector que pueda autorregularse es preciso que en un primer momento lo ayudemos desde afuera, es decir, desde el conocimiento que los profesores tenemos de los textos que damos para leer. El pasaje de la hetero a la autorregulación se irá produciendo en la medida en que los alumnos puedan irse apropiando de los instrumentos para la comprensión lectora que podamos brindarles como docentes. Y este proceso es muy gradual porque lo que está en juego no es aprender técnicas lectoras sino incorporarse a una comunidad académica con sus propios modos de escribir y argumentar, de analizar e interpretar los textos de su dominio.

ENFOCAR, CONSEGUIR Y MOTIVAR LA LECTURA

Las experiencias que a continuación analizo tienen diez años de desarrollo. En este tiempo, he incluido explícitamente en el programa de la asignatura impartida, y luego en acciones de desarrollo profesional de docentes, una serie de actividades de comprensión y producción escritas, examinadas en conjunto en Carlino (2005a). Integrar en la enseñanza de cualquier materia la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura requeridas se justifica en muchas investigaciones que comprueban que leer y escribir son herramientas -aún en formación- indispensables para aprender sus contenidos (por ejemplo, Tynjälä *et al.*, 2001). Pero, además, se basan en el objetivo de contribuir a que los alumnos adquieran las prácticas discursivas que conforman la cultura de la disciplina enseñada.

Examino en lo que sigue tres tareas, realizadas a lo largo del cuatrimestre, para ayudar a jerarquizar la información de los textos, asegurar la lectura y dar motivos para leer. Me refiero al uso que propongo de guías de estudio y de resúmenes sobre lo leído, y al proyecto de elegir qué leer para exponer. Las dos primeras son actividades optativas cuya realización no es tomada en cuenta para la acreditación de la materia. La tercera es una inusual modalidad de evaluación. La idea que subyace a su propuesta es no dejar solos a los alumnos frente a los

textos o, mejor dicho, no dejar solo a quien necesite acompañamiento.

Leer con ayudas (preguntas, información contextual, programa de la asignatura)

En el entorno argentino, en el cual los universitarios no suelen leer libros sino fotocopias, es imprescindible que las cátedras prevean esta situación e intenten reponer, en la medida de lo posible, el cotexto y contexto que les falta a los alumnos-lectores. En virtud de ello, a principio del curso, junto al programa de la materia, entrego un *dossier* con la bibliografía que se habrá de discutir en clase. En éste, cada texto aparece precedido de una portada que restituye en parte el contexto ausente en las fotocopias, dado que especifica su referencia bibliográfica completa y contiene el índice de la obra, si se trata de algún capítulo de libro.²

La portada también presenta un conjunto de preguntas que permiten enfocar el análisis del texto hacia las ideas que son nucleares desde la perspectiva de la cátedra, para retomarlas posteriormente en clase. Asimismo, en el aula, marco la tarea de lectura con información acerca de quién es su autor (dato que suele aparecer en la solapa o contratapa de los libros, a las que no acceden los alumnos). También señalo por qué cada texto ha sido incluido en la materia. Es decir, explico la relación entre la bibliografía y el programa de la asignatura no sólo para orientar, indicando qué temas y problemas abordan los textos, sino para promover el interés de leerlos.

Durante las clases, distribuyo a pequeños grupos de alumnos la tarea de discutir lo leído a la luz de algunas de las preguntas correspondientes y, en conjunto, reconstruimos las tesis centrales de cada artículo, a través de confrontar interpretaciones, explicitar las dudas, releer algún párrafo y aclarar las incomprendiciones.

Esta propuesta no resulta novedosa pero he querido mencionarla porque da una respuesta parcial al interrogante mencionado más arriba acerca de qué es lo que orienta el proceso de selección y jerarquización de los contenidos de un texto complejo para un lector principiante. En este caso, las preguntas del *dossier* y los comentarios previos relativos al texto funcionan, en parte, como marcos interpretativos con los que dar sentido a lo leído y, a la vez, señalan qué información es la que debe buscarse. Si bien algunos docentes entienden que “el uso reiterado y sistemático de guías de estudio puede generar en los alumnos cierta dependencia para abordar textos” (Steiman y Melone, 2000, p. 14), en mi experiencia esto no ocurre.³ Por el contrario, apuntalar desde fuera el proceso lector de los estudiantes, de forma sostenida en el tiempo, es el modo de andamiar su práctica lectora brindándoles un modelo de cómo leer de forma independiente en el futuro. Más tarde, cuando cada quien pueda empezar a autorregular su proceso, las guías externas serán dejadas de lado espontáneamente, en la medida en que se volverán innecesarias porque se habrán consolidado los recursos internos. Desde mi punto de vista, el real problema con las guías de lectura ocurre cuando el tipo de cuestiones que contienen pueden responderse sin entender el texto: es lo que sucede con preguntas que apuntan a información local, superficial, pero no a las ideas centrales de la bibliografía (las cuales muchas veces no están escritas y no son subrayables sino que deben inferirse de lo escrito).

Las preguntas para orientar la lectura, bien diseñadas y siempre que se retomen en clase para discutir sobre lo leído, son un recurso útil pero insuficiente. Guían hacia los problemas considerados centrales por la cátedra pero no sirven para motivar la lectura ni para promover las relecturas necesarias a fin de lograr una interpretación más cabal de la bibliografía. Entonces, ¿cómo fomentar que los alumnos lean, varias veces, un mismo texto? ¿Cómo favorecer que esto ocurra durante las clases y no la semana anterior al examen? Cada relectura es diferente a las anteriores dado que lo que un lector comprende e integra a su conocimiento será utilizado en lecturas posteriores para dar sentido al mismo texto. Es decir, que las segundas o terceras lecturas permiten al alumno recortar otros significados según sus nuevos mar-

cos interpretativos, formados a partir de lo leído previamente. Para ello, he incorporado a mis clases una propuesta de trabajo que favorece la recursividad en la lectura: elaborar tarjetas-resúmenes sobre lo leído para ser usadas en el examen final.

Resumir con sentido (para usar el resumen en el examen final)

Esta actividad es una adaptación de la llevada a cabo por una profesora australiana, quien -a su vez- refiere que la tomó prestada de un colega inglés (Summers, 1999). Para cada clase, los estudiantes elaboran un resumen, en media carilla, de los textos que se van a discutir y, si así lo deciden, me lo entregan, precedido del nombre del alumno y de la referencia bibliográfica del texto fuente. Yo lo conservo hasta el día del examen final. En esa ocasión, el conjunto de los resúmenes es devuelto a cada estudiante para que pueda emplearlos como único material de consulta al preparar su respuesta a las preguntas que se le formulen. Los alumnos suelen guardar una fotocopia de ellos y, si al releer la bibliografía determinan que es necesario modificar alguno, podrán rehacerlo y llevar al examen final el nuevo resumen, debiendo justificar frente a la profesora las razones del cambio.

Para que la tarea funcione, no alcanza con la consigna anterior, dada al inicio del curso. Como la mayoría de las propuestas que he puesto en práctica, ninguna fructifica si el docente ordena que los alumnos trabajen pero en sus clases se desentiende de ello. Para impulsar que los estudiantes lean fuera de clase, como una cátedra espera, es preciso acompañarlos sostenidamente a fin de reorientar las dificultades que surjan.

De este modo, en la clase correspondiente a la entrega del primer resumen, propongo reflexionar sobre la tarea de resumir. El problema más común es la dificultad de reducir a media carilla los textos fuente. Esta limitación de espacio no permite que los alumnos retengan de los textos todo lo que inicialmente consideran necesario. Lejos de ampliar la extensión permitida de los resúmenes, planteo analizar esta dificultad preguntándoles: “¿cómo sabe un lector qué es lo importante en un texto?”. La discusión lleva a concluir que el significado de una lectura es relativo (Lerner, 1985) porque depende no sólo de lo que contiene el texto sino de lo que aporta el lector: su propósito de lectura (que focaliza unos contenidos en desmedro de otros) y su saber sobre el tema. Toman así conciencia de que leer es un proceso interactivo y que la tarea de resumir lo pone en evidencia: la limitación de espacio obliga al lector a realizar una rigurosa selección basada en la jerarquización que otorga a sus contenidos. Este orden de prioridades está determinado triplemente: por el propósito de lectura, el conocimiento previo del lector y las claves que da el texto para señalar sus ideas centrales (sistema de títulos y subtítulos, introducción, conclusión y sumario, reiteraciones, preguntas anunciativas, letras destacadas) (Chalmers y Fuller, 1996; Chou Hare, 1992; Ramspott Heitzmann, 1996).

En esta clase, también analizamos que esta primera actividad de resumir se ve dificultada por la falta de conocimientos que los lectores tienen sobre el tema de los textos y porque su propósito de lectura (retener lo que podría ser útil para consultar en el examen final) no resulta suficientemente claro, dado que -en ese momento del curso- no conocen el tipo de preguntas que se formularán en la evaluación final. Casi toda la información del texto parece importante cuando no se dispone aún del necesario tamiz cognitivo. Para ayudar a jerarquizar lo leído, señalo la necesidad de leer los textos teniendo en cuenta los contenidos que figuran en la unidad correspondiente del programa de la asignatura y aporto algunos ejemplos de las preguntas que se harán en el examen final (preguntas que son más generales que las que aparecen en las guías de lectura analizadas en el apartado previo). Los alumnos se sorprenden cuando muestro cómo vincular los textos con el programa y se alivian al saber que no se formularán preguntas de detalle. Yo también me asombro de que esto les resulte novedoso y me alegro de poder aportarles allí donde ellos no saben aún autorregularse.

Dos o tres clases después de la relatada, reabro la discusión acerca de cómo marcha la

tarea. Los alumnos manifiestan que, en muchos casos, el resumen entregado es el resumen de otro elaborado previamente: para reducir el texto fuente y cumplir con las restricciones de extensión han multiplicado la tarea. Cuentan que han debido leer el texto de otra manera, más activa, más atenta, buscando distinguir lo que sería retenido en el resumen y lo que podría ser dejado a un lado. Cuando se les pregunta por qué los hacen si no son obligatorios, nadie duda de querer tenerlos en el examen final para sentirse amparado. Casi todos acuerdan con lo que un alumno manifiesta, en cuanto a su dedicación lectora: este sistema le ha llevado a adoptar la asignatura como “materia de cabecera”.

Sorprendentemente, el día del examen final, los alumnos casi no consultan sus resúmenes. Ante mi pregunta, explican que ya no les sirven, que al volver a estudiar los textos los piensan de otra manera, que no han tenido tiempo de rehacerlos pero que de todos modos parecen no necesitarlos. Así, lo que les ha sido de utilidad no es el producto dejado en el papel sino el recurso de leer y resumir para sí mismos mientras cursaban la materia⁴.

La actividad de resumir, realizada en estas condiciones de forma voluntaria por la mayoría de los estudiantes, favorece la actividad del lector sobre el texto y asegura varias lecturas antes de discutirlo en clase. Sin embargo, esto se logra a través de un incentivo externo a la propia tarea de leer. En efecto, lo que garantiza que se emprenda no es el interés que los textos puedan despertar intrínsecamente sino la expectativa de emplear los resúmenes al momento del examen final. Es cierto que cuando uno lee activamente y comienza a entender un tema, suele entusiasmarse con lo que comprende, es decir, que lo que en un inicio es una motivación extrínseca puede volverse una genuina satisfacción interna por el saber. Pero no siempre ocurre así. En consecuencia, las dos actividades analizadas hasta ahora sirven para ayudar a desarrollar la lectura por encargo, en contraposición a la lectura voluntaria. La siguiente actividad apunta a promover, de entrada, el compromiso y entusiasmo por leer y comprender.

Elegir qué leer (para preparar una ponencia y exponer)

La tercera propuesta plantea en clase una situación usual en la lectura que se emprende autónomamente, por ejemplo, cuando nos dejamos tentar por la oferta dentro de una librería o buena biblioteca. Por el contrario, es infrecuente en la educación formal que los alumnos elijan qué leer a partir de un corpus amplio, presente físicamente sobre las mesas del aula.

La elección de textos para leer y exponer es un proyecto de un mes de trabajo. Para prepararlo, me he nutrido de experiencias australianas (Hogan, 1996; Legget, 1997; Robinson, 1999; Zadnik y Radloff, 1995) así como de la comunicación de una profesora argentina (Muñoz, 2001), quien me impactó con su relato de que llevaba libros completos a la clase para que los alumnos pudieran “tocarlos”, explorarlos y decidir cuál leer. El presente proyecto consiste en llevar al aula los textos que conforman la bibliografía “complementaria” de la materia; los alumnos, han de elegir uno o dos para preparar, durante un mes, una exposición pública. El objetivo final de la actividad es organizar una jornada abierta, en la que los estudiantes presentan ponencias de veinte minutos en grupos de tres, y de esta forma son evaluados.

Por razones de espacio, no incluyo aquí un relato pormenorizado de la experiencia. Sólo menciono la alta valoración otorgada por los alumnos, quienes se enfrentaron, por primera vez, a nuevos aprendizajes que la formación universitaria suele descuidar. Expusieron para una audiencia genuina, que no conocía el contenido de lo expuesto (compañeros de asignatura que leyeron sobre otros temas, estudiantes más avanzados en la carrera y hasta un par de profesores de otras materias). Reflexionaron, junto conmigo, sobre los rasgos de una buena exposición, y luego los convirtieron en los criterios que se emplearían para elaborar y evaluar las ponencias. Recibieron dos tutorías en las que discutimos el plan de sus presentaciones. Escribieron y reescribieron el *abstract* de sus trabajos, debiendo acordar la jerarquía de las ideas

tratadas para comunicarlas en forma clara a los asistentes. Seleccionaron y organizaron la información para las filminas que prepararon. Se sintieron autores cuando sus nombres aparecieron junto al título de sus exposiciones en el programa de la jornada. Leyeron para entender, porque se interesaron por el tema y leyeron para recortar un problema sobre el que interesar al auditorio. Lo hicieron con la idea de construir una exposición coherente, organizada, adecuada a las necesidades informativas de sus oyentes. Leyeron para sopesar los argumentos de las tesis sostenidas y poder fundamentar sus afirmaciones durante la presentación. Leyeron y discutieron en grupo sobre lo leído para transformarlo en una comunicación de veinte minutos, que resultara atractiva para otros. En fin, leyeron no sólo por encargo sino con otros muchos otros propósitos asumidos plenamente porque el aula dejó de ser, por un mes, sólo un ámbito educativo y pasó a constituirse en el comité organizador de una jornada sobre temas disciplinares.⁵

SEIS RAZONES PARA INTEGRAR LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN TODAS LAS CÁTEDRAS

En otros trabajos, he desarrollado los fundamentos que guían las propuestas didácticas analizadas en este artículo. Allí, me refiero al ideario de ciertas corrientes pedagógicas que, iniciadas en el mundo anglosajón, asumen la postura de compartir la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a través de todos los niveles y en cada una de las materias (Carlino, 2002a, 2002b, 2003, 2004, 2005a y 2005b). Este enfoque, promovido por los movimientos denominados *Writing and Reading for Critical Thinking*, *Writing Across the Curriculum*, *Writing in the Disciplines*, etc., sostiene que es preciso que cada docente se ocupe de cómo leen y escriben sus alumnos por varias razones. Las delinearé a continuación.

I. “Una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual”⁶

Cada disciplina *está hecha* de prácticas discursivas propias; en consecuencia, aprender una materia no consiste sólo en adquirir su sistema de conceptos y métodos sino en manejar sus modos de leer y escribir característicos. Ingresar en una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de sus usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos. Si los docentes queremos abrir las puertas de las materias que enseñamos, para que los alumnos puedan convertirse en miembros de pleno derecho, hemos de hacerlos partícipes de nuestra cultura escrita, es decir, de las formas de interpretación y producción textual empleadas en nuestro dominio de conocimiento (Russell, 1997).

II. Leer y escribir son medios privilegiados de aprender una materia

Lectura y escritura funcionan como herramientas insustituibles para acceder a las nociones de un campo de estudio: para elaborarlas, asimilarlas y adueñarse de ellas. Producir e interpretar textos son tareas necesarias para comprender, aprender y pensar críticamente sobre los contenidos de cualquier ámbito académico. El lenguaje escrito no es sólo un medio para obtener o transmitir información sino que lectura y escritura tienen la potencialidad epistémica de operar sobre el saber acumulado en los textos o en quien redacta. Cuando se lee y se escribe comprometidamente se logra transformar el conocimiento de partida.

III. Enseñar una asignatura incluye enseñar a seguir aprendiendo sus temas

Los estudiantes universitarios necesitan aprender a seguir aprendiendo. Lo que hoy les ense-

ñamos quizá resulte caduco en el futuro y, sin duda, será insuficiente. Los alumnos precisan continuar aprendiendo más allá de nuestras clases, una vez finalizados sus estudios formales. Por ello, requieren de sus docentes no sólo contenidos sino, además, recursos para adquirirlos por su cuenta (Candy, 1995). Habrán de aprender cuándo, por qué, cómo y dónde obtener información. Estas cuestiones, denominadas “estrategias de aprendizaje”, muchas veces han sido abordadas a través de propuestas educativas que fracasaron por su naturaleza vacía de sustancia (Chalmers y Fuller, 1996). En cambio, fortalecer las competencias lectoras, así como las actitudes de entusiasmo y compromiso con el estudio de cada materia en particular, es un modo de enseñar a aprender lleno de contenido. Es preciso, por tanto, incluir explícitamente en el programa real de cada asignatura procedimientos de estudio guiados por profesores que acompañan y retroalimentan el leer y escribir de los alumnos.

IV. La alfabetización académica no es una habilidad básica

Las corrientes pedagógicas arriba mencionadas abogan por extender a todo el curriculum la enseñanza de la producción e interpretación de textos porque han constatado que no se aprenden “por ósmosis” en la mayoría de los casos (Skillen *et al.*, 1999). Tampoco pueden darse por adquiridas, ni siquiera en la educación superior. Aunque es frecuente la creencia de que aprender y enseñar a leer y a escribir es labor de la educación elemental o, incluso, de la secundaria, esta idea no es más que eso: una creencia. Las investigaciones en *alfabetización académica* ponen de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos y, por ello, advierten contra la tendencia a considerar que la lectura y escritura son procesos básicos, que se logran de una vez y para siempre antes de la universidad (Woodward-Kron, 1999). Por el contrario: la diversidad de situaciones, temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos retos y exigen continuar aprendiendo y enseñando a afrontarlos.

V. Escribir no es decir lo que se sabe; leer no es extraer lo que el texto dice.

¿Por qué escribir y leer suelen costar mucho? La respuesta a ambas preguntas cuestiona dos supuestos extendidos. Escribir no es volcar en el papel lo que ya se tiene pensado sino que, en situaciones desafiantes, escribir resulta el medio con el cual configuramos lo que sabemos, una tecnología para elaborar conocimiento y no sólo un canal para transmitir lo ya conocido. Es ésta la función epistémica de la escritura y, para llevarla a cabo, es preciso dedicar tiempo y reflexión, y recibir comentarios sobre lo que se escribe. Escribir cuesta porque exige volver a pensar. Por su parte, leer tampoco es encontrar lo que el texto contiene “prêt-à-porter”, listo para usar, sino conseguir el significado que el lector sabe buscar en él. Y según las categorías con las que analicen un texto, distintos lectores obtendrán diversa información de la misma bibliografía (Lerner, 1985). Esta idea es la que está presente en los modelos del proceso lector y también puede colegirse en la etimología griega del verbo leer: recoger de un texto lo que el lector siembra, elegir. Leer resulta difícil porque pone en marcha procesos cognitivos de alto nivel. Según estas dos nociones contraintuitivas, si leer no es simplemente prestar atención a lo que dice un escrito y escribir no es tampoco decir lo que ya se sabe, entonces cabe a los docentes, por un lado, enseñar las categorías de análisis de los textos con las cuales cosechar las nociones esperadas en cada cátedra, y también enseñar a pensar por medio de la escritura según los modos de pensamiento disciplinares.

VI. Que una única materia pueda resolver el problema de la alfabetización académica es un

mito

Suponer que un curso de escritura y lectura para el primer año es el único responsable en fomentar estas competencias en los alumnos ha sido cuestionado como una “cómoda suposición”. La insuficiencia de un seminario inicial es ampliamente demostrada, y reconocida la necesidad de continuar ocupándose de la lectura y elaboración escrita más allá del primer año. El motivo es que la alfabetización académica no se logra sino en un dilatado proceso de aculturación que requiere que los miembros de la comunidad disciplinar de referencia se encarguen de guiar a los aprendices hacia sus modos particulares de comprender y producir textos (Gottschalk, 1997).

***Ergo*, enseñar una materia es también enseñar sus prácticas discursivas**

En resumen, según los principios de las corrientes pedagógicas mencionadas, es preciso compartir la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir en los estudios superiores porque lectura y escritura son necesarias para aprender a pensar críticamente, porque se trata de capacidades aún en formación que no se logran espontáneamente y porque ingresar en la cultura escrita de cada campo de conocimiento exige dominar sus prácticas discursivas. La alfabetización académica no es una habilidad básica. Tampoco es un molde vacío, que pueda aplicarse a cualquier materia. Por ello, sólo se puede enseñar a redactar y a analizar textos en el contexto en donde se precisa escribirlos e interpretarlos:

“ningún curso de primer año puede preparar a los estudiantes para escribir [y leer] en el cuarto año, en el nivel de complejidad requerida”. (Gottschalk, 1997, p. 41).

Del mismo modo, no es posible esperar que otros se ocupen de lo que cada docente ha de enseñar, porque atañe a su propio ámbito de estudios.

NECESIDAD DE APOYO INSTITUCIONAL

Ahora bien, la conciencia de que todas las cátedras universitarias debieran ocuparse de ayudar a leer y a escribir los contenidos conceptuales que imparten no alcanza para llevarlo a cabo. Asumir que es preciso hacerlo no significa saber cómo. Del mismo modo que no podemos dar por sentado en los alumnos lo que necesitan que les enseñemos, tampoco podemos cargar a los docentes, sin más, con nuevas responsabilidades para las que requerirían formación, asesoramiento, tiempos, y reconocimiento institucional.

Por el contrario, lograr que cada materia se haga cargo de la lectura y escritura de sus alumnos exige implementar programas institucionales sostenidos en el tiempo que muestren a los profesores cómo realizarlo, que promuevan la reflexión conjunta entre especialistas disciplinares y expertos en lectura, escritura y aprendizaje. Programas que ayuden a ampliar los objetivos de cada asignatura a fin de que éstos incluyan la enseñanza integrada de procedimientos de estudio y de comunicación, para transmitir en forma cabal la cultura de las ciencias y profesiones. Las experiencias que existen en otras universidades del mundo (Bailey y Vardi, 1999; de la Harpe *et al.*, 2000; Guthrie *et al.*, 2001; Radloff y de la Harpe, 2000; Skillen y Mahony, 1997) muestran que los docentes no las desarrollaron solos, sino que han tenido el respaldo, los recursos, la guía y el apoyo de sus instituciones. Porque integrar la enseñanza de la alfabetización académica en cada asignatura no se logra por la voluntad más o menos espontánea de los profesores. Se posibilita por la conciencia política de su importancia,

la determinación de las autoridades académicas para iniciar una transformación colectiva, la obtención de los recursos necesarios y el sostenimiento de acciones de desarrollo profesional docente, con capacitación y asesoramiento cualificados.

CONCLUSIONES

Según los modelos cognitivos de la comprensión lectora examinados al inicio de este trabajo, todo lector, para entender lo que lee, ha de operar sobre el texto contribuyendo con su conocimiento del tema y su propósito de lectura, aportes que el estudiante universitario de los primeros años difícilmente está en condiciones de realizar por su cuenta. Este artículo muestra cómo, desde el interior de una asignatura universitaria, no específicamente destinada a enseñar a leer y a escribir, es posible ayudar a los alumnos en este proceso. Así, me he detenido en tres propuestas didácticas que apuntan a generar lectores activos, con propósitos de lectura claros que les permitan operar sobre los textos leídos a fin de interpretarlos y aprender de ellos.

El planteo de que las asignaturas universitarias precisan ocuparse de cómo leen y escriben sus alumnos puede haber sorprendido. Por ello, en las páginas anteriores, he justificado con razones de diversa naturaleza la necesidad de hacerlo. He finalizado con un reconocimiento de que encargarse de enseñar y aprender las prácticas lectoescritoras propias de la cultura académica no es sólo responsabilidad del docente y del alumno sino que cabe a la universidad como institución promover, apoyar con recursos y asegurar que sus profesores se hagan cargo de orientar los modos de lectura y escritura esperados en sus cátedras.

En Argentina esta situación aún no ocurre aunque hay intentos emergentes para empezar a considerarlo. La publicación de experiencias que se acerquen a ello quizá pueda contribuir a ayudar a forjar conciencias en la dirección de lo que en otras universidades del mundo han comenzado a hacer hace más tiempo.

REFERENCIAS

- ALONSO TAPIA, J. Y LÓPEZ LUENGO, G. (2000) "Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico". En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Santillana.
- ALVARADO, M. (2000) "La escritura en la Universidad: repetir o transformar". *Ciencias Sociales*, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, n° 43, pp. 1-3.
- BAILEY, J. Y VARDI, I. (1999) "Iterative feedback: impacts on student writing". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.
- BANDURA, (1987) "Mecanismos autorreguladores" y "Autoeficacia". En *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Ed. Martínez Roca. Edición original en inglés de 1986.
- BOGEL, F. Y HJORTSHOJ, K. (1984) "Composition Theory and the Curriculum". En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. N.Y.: Norton. 1-19.
- BROWN, A. (1988) "Motivation to Learn and Understand: On Taking Charge of One's Own Learning". *Cognition and Instruction*, 5(4), pp. 311-321.
- BROWN, A., ARMBRUSTER, B. Y BAKER, L. (1986) "The Role of Metacognition in Reading and Studying". En J. Orasanu (Ed.), *Reading Comprehension: from Research to Practice*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- CANDY, PH. (1995) "Developing lifelong learners through undergraduate education". En L. Summers (Ed.) *A Focus on Learning*, pp. ii-viii. Actas de la cuarta conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1995, Perth, Australia.
- CARLINO, P. (2002a) "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la

Universidad de Buenos Aires, Año 7, Vol. 2, pp. 43-61.

- CARLINO, P. (2002b) "Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas". *Propuesta Educativa. Revista de FLACSO /Educación*, Año 12, N° 26, pp. 22-33.
- CARLINO, P. (2003) "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 N° 20. Universidad de Los Andes, Mérida, 409-420, enero-febrero-marzo de 2003. Disponible también en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articul7.pdf>
- CARLINO, P. (2004) "Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad". *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25 N°1, 16-27, marzo 2004.
- CARLINO, P. (2005a) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de de Cultura Económica.
- CARLINO, P. (2005b) "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte". *Revista de Educación*, N° 336, 143-168, MEC, Madrid, enero-abril de 2005. Disponible también en Internet en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf
- CIAPUSCIO, G. (2000) "Hacia una tipología del discurso especializado". *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, vol. 2 (2), pp. 39-71.
- CHALMERS, D. Y FULLER, R. (1996) *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.
- CHOU HARE, V. (1992) "Summarizing Text". En J. W. Irwin y M. A. Doyle (eds.), *Reading/Writing Connections*. Newark, Delaware, International Reading Association.
- DE LA HARPE, B. RADLOFF, A., GIDDY, J., ZADNIK, M. Y YUKICH, J. (2000) "Developing a practical resource to enhance student's academic writing skills". En A. Herrmann y M. M. Kulski (Eds.), *Flexible Future in Tertiary Teaching*. Actas de la novena conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 2000, Perth, Australia.
- DUDLEY-EVANS, T. (1994) "Genre analysis: an approach to text analysis for ESP (English for Special Purposes)". En M. Coulthard (Ed.), *Advances in Written Text Analysis*. Londres: Routledge, pp. 219-228.
- GOTTSCHALK, K. (1997) "Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines". *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, abril, pp. 22-45.
- GUTHRIE, R., MCGOWAN, J. Y DE LA HARPE, B. (2001) "Professional skills? - 'When the going gets tough, the tough have a meeting'". En A. Herrmann y M. Kulski (Eds.), *Expanding Horizons in Teaching and Learning*. Actas de la conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 2001, Perth, Australia.
- HOGAN, C. (1996) "Getting students to do their reading, think about it and share their ideas and responses". En J. Abbot y L. Willcoxson, L. (Eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, pp. 79-81. Actas de la quinta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1996, Murdoch University, Perth, Australia.
- KINTSCH, W. (1998) *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LEGGET, M. (1997) "How can students be encouraged to develop appropriate communication skills for communicating scientific principles to non technical audience?" En R. Pospisil y L. Willcoxson, L. (Eds.) *Learning Through Teaching*, pp. 194-196. Actas de la sexta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1997, Perth, Australia.
- LERNER, D. (1985) "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* n° 4.
- MARUCCO, M. (2001) "La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.
- MUÑOZ, C. (2001) "Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.
- RADLOFF, A. Y DE LA HARPE, B. (2000) "Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers". En *Flexible Learning for a Flexible Society*, Actas del ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference. Toowoomba, Queensland, julio de 2000.
- ROBINSON, J. (1999) "Anonymous peer review for classroom use: Results of a pilot project in a large science unit". En K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (Eds.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, pp. 348-353. Actas de la octava conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de

- 1999, Perth, Australia.
- RUSSELL, D. (1997) "Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory". *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), pp. 224-237.
- SINCLAIR, M. (1993) "Are academic texts really decontextualized and fully explicit? A pragmatic perspective on the role of context in written communication". *Text* Vol 13 (4). pp. 529-558.
- SKILLEN, J. Y MAHONY, M. (1997) "Learning and Literacy Development in Higher Education: An Issue of Institutional Change". Actas de la Conferencia de 1997 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa, Brisbane, Australia.
- SKILLEN, J., MERTEN, M., TRIVETT, N. Y PERCY, A. (1998) "The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students". Actas de la Conferencia de 1998 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa.
- STEIMAN, J. Y MELONE, C. (2000) *Algunos recursos didácticos para el trabajo con textos en la educación superior*. Ficha de cátedra: Didáctica IV, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- SUMMERS, R. (1999) "How can we get students to do their readings? Some strategies explored". En K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (Eds.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, pp. 401-402. Actas de la octava conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, U.W.A., febrero de 1999, Perth, Australia.
- SWALES, J. (1990) *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TYNJÄLÄ, P. MASON, L. Y LONKA, D. (2001). *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.
- WOODWARD-KRON, R. (1999) "Learning the discourse of a discipline: the nature of the apprenticeship". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.
- ZADNIK, M. Y RADLOFF, A. (1995) "A new approach to a communications unit: A student organized conference". En L. Summers (Ed.) *A Focus on Learning*, pp. 292-296. Actas de la cuarta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1995, Perth, Australia.

¹ Doctora en Psicología de la Educación. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina) en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

² Ejemplos de una decena de estas portadas con guías de lectura están incluidos en Carlino (2005a).

³ Como tampoco ocurre en otros muchos casos de andamiaje externo que progresivamente se va retirando, por ej., cuando los padres transmitimos a nuestros hijos pasión por la lectura al leerles todas las noches durante muchos años.

⁴ Es evidente, pues, que por usar estos resúmenes en el examen final oral los alumnos *no* estudian menos para prepararlo... entonces, ¿por qué no extender su uso, si lo que éste promueve es la lectura de los textos para el momento en el que han de ser discutidos en clase, el trabajo de análisis sobre ellos para identificar su información más importante y el sentimiento de los alumnos de estar acompañados en el momento del examen?

⁵ Esta experiencia aparece especialmente desarrollada en Carlino (2005a).

⁶ Bogel y Hjortshøj (1984, p. 14).