

En Amparo Anníbal, Rodrigo Ferreira y Susana Kanovich, *III Encuentro Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitari*. Montevideo (Uruguay): Universidad de la República.

¿Qué pueden aportar las investigaciones del GICEOLEM para la tarea de docentes y asesores en los distintos espacios curriculares?.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2019). *¿Qué pueden aportar las investigaciones del GICEOLEM para la tarea de docentes y asesores en los distintos espacios curriculares?*. En Amparo Anníbal, Rodrigo Ferreira y Susana Kanovich *III Encuentro Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitari*. Montevideo (Uruguay): Universidad de la República.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/276>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/8Rw>



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>.

¿Qué pueden aportar las investigaciones del GICEOLEM para la tarea de docentes y asesores en los distintos espacios curriculares?

Paula Carlino
CONICET-UBA / UNIPE

<https://www.aacademica.org/paula.carlino/>

El siguiente texto recoge las ideas, re trabajadas para esta publicación, de la conferencia desarrollada en el III Encuentro Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias “Por la reafirmación de la Educación Superior como bien Público y Social”, realizado en sede Paysandú de la Universidad de la República (Uruguay) en setiembre de 2019¹. Comienzo por presentar al GICEOLEM con un par de fotos, describo cómo funcionamos, y comento nuestro logo, para llegar al meollo del artículo, que detalla la labor de investigación que realizamos. Como se trata de estudios referidos a la enseñanza, no dudo de que encontrarán material para pensar la tarea docente en diversos espacios curriculares y la asesoría pedagógica.

1. Qué hacemos en el GICEOLEM

En este apartado describo cómo funcionamos en el GICEOLEM. Nuestro dispositivo de trabajo, a pesar de que sirve a funciones distintas de las que realiza un docente de aula o un asesor pedagógico, tal vez pueda aportar para considerar la tarea de ambos. En la Figura 1 puede observarse que estamos trabajando en la biblioteca del Instituto de Lingüística, donde nos reunimos. Lo que hacemos allí es compartir nuestras ideas en formación, que solemos poner por escrito. Compartimos los borradores y los comentamos. ¿Por qué nuestras ideas aparecen mediadas por escritos? ¿Por qué no discutimos solo en base a la oralidad? Por dos motivos. Primero: escribimos y comentamos nuestra producción en curso porque es el modo en que la discusión de ideas resulta más fructífera, al estar basada en un objeto compartido, observable, estable en el tiempo, que es el texto en el estado de avance en que se encuentre. La oralidad muchas veces crea falsas ilusiones. Segundo: porque, tarde o temprano, aspiramos a que nuestra producción se convierta en un escrito para ser público, ya sea la tesis que está elaborando alguno de los miembros del grupo, las ponencias que presentamos a congresos, algún artículo, etc. Empezar a escribir

¹ Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación Plurianual *Prácticas de enseñanza que integran leer y escribir para aprender en diferentes asignaturas de la educación secundaria y superior*, PIP 112-201301-00032 financiado por CONICET y en el PICTO UNIPE 2017-0020 *Lectura y escritura a través del curriculum en el nivel medio y superior. Aportes desde las didácticas disciplinares y la didáctica profesional*, aprobado por la ANPCyT.

mucho antes de hacer pública la escritura forma parte de un dispositivo de reflexión sobre las ideas en curso y sobre la forma de expresarlas. Revisar recurrentemente ambas cosas (contenidos y formas) ayuda a gestar publicaciones más elaboradas que si la escritura hubiera sido solo el paso final. Me gusta pensar que este dispositivo de revisión colectiva durante todo el proceso de nuestras investigaciones constituye un mecanismo de “depuración”, de refinamiento de nuestra producción, en el que la intersubjetividad pone a prueba permanentemente nuestro pensamiento construido mediante lo escrito. Los comentarios que hacemos a los “textos borradores” presentados objetan esbozos endeble, señalan lagunas, advierten incongruencias, sugieren ideas enriquecedoras, brindan formulaciones alternativas más cautelosas, o, por el contrario, más asertivas y que ayudan a sacar brillo a algún resultado que vale la pena, etc.



Figura 1: Reunión GICEOLEM en la Biblioteca del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires



Figura 2: Reunión GICEOLEM en la Universidad Pedagógica Nacional

En la Figura 2 puede observarse una instancia similar a la Figura 1: la fotografía muestra que estamos reunidos en la Universidad Pedagógica Nacional en un trabajo de diálogo sobre avances de investigación que ponemos por escrito (interpretación de observaciones de clase, material de entrevistas para analizar, abstracts de posibles ponencias que pretendemos enviar a congresos, borradores de capítulos de tesis o de artículos, etc.).

Creo de interés mencionar que estos encuentros de puesta a prueba de ideas emergentes durante la investigación tuvieron su origen como una “supervisión colectiva” del trabajo de tesis de los integrantes del GICEOLEM que hace más de 15 años comencé a dirigir. Comentaré algunas de las razones que, con el tiempo, me llevaron a evitar el trabajo uno a uno en la dirección de las tesis, y, en cambio, me condujeron a sostener encuentros de supervisión colectiva.

En primer lugar, el trabajo uno a uno es empobrecedor para el tesista y para el director. Otros tesistas, integrantes del grupo en este caso, suelen aportar a quien hace su tesis porque la multiplicación de perspectivas con las que se comentan los avances escritos le devuelve los efectos diversos que su texto tiene para distintos lectores del mismo. De igual modo, el director de tesis también suele aprender de estos otros aportes. Muchas veces, los tesistas observan aspectos en el escrito del par que al director le pasan desapercibidos, o que no se le hubieran ocurrido, pero que valen la pena. Son innumerables las situaciones en que, dentro de mi equipo, un tesista señaló algo importante en el texto del compañero (o en mi propio texto, cuando algunas veces lo he llevado a la revisión colectiva), que yo no había advertido.

En segundo lugar, la supervisión colectiva cuando se extiende en el tiempo contribuye a generar comunidad, solidaridad entre los participantes, y ayuda a comprender que las dificultades en el proceso de hacer una tesis no corresponden a incompetencias individuales sino que son intrínsecas a la tarea. Todos pasamos por ellas. La oportunidad de hacer una tesis dentro de un grupo, que se reúne con periodicidad (cada quince días, en nuestro caso), para compartir su producción en curso se contrapone al aislamiento que hemos

sentido muchos tesisistas cuando hicimos nuestra tesis en interacción solamente con el director de tesis. Contrasta con el sentimiento de culpa que algunos hemos padecido cuando creímos que no estábamos a la altura de lo que se esperaba de nosotros, cuando supusimos que otros tesisistas sacaban adelante su tesis más fluidamente, cuando demoramos encontrarnos con nuestros directores de tesis porque sentimos que estábamos en deuda con ellos, que no teníamos listo lo que debíamos llevarle a supervisar. Y estos temores también dilataban nuestra producción, nos costaba mucho ponernos a trabajar en la tesis porque nos sentíamos inadecuados para la tarea.

Por último, limitar la supervisión de tesis a lo que el director pueda aportar al tesisista desaprovecha no solo la posibilidad de que el aporte provenga de otro tesisista, como indiqué más arriba. También restringe lo que los tesisistas pueden aprender cuando se ubican en el rol de tener que comentar el texto de un compañero. Habitualmente, la función de comentar los avances del maestrando o doctorado queda a cargo solo del director de tesis. Pero ejercer esa función es muy formativo. Porque leer un texto ajeno para ayudar a mejorarlo exige desarrollar criterios -conceptuales, retóricos y lingüísticos- con los que contrastar la versión del texto que se revisa. En las supervisiones colectivas que realizamos en cada una de las reuniones del GICEOLEM, llevamos copias del escrito que vamos a comentar, lo leemos y quienes empiezan a comentarlo son los tesisistas. Yo, como directora, tomo la palabra en último lugar. De este modo, los pares de quien somete su texto a revisión van aprendiendo a revisar cuando ejercen el rol de revisores y disponen, a la vez, del “modelo” de revisor que muestro en acto cuando hago mi aporte al final de la rueda. Y ese aprendizaje al cabo del tiempo redundará en cómo cada quien revisa su propio texto.

Más arriba decía que las reuniones de trabajo del GICEOLEM tuvieron su origen como una supervisión colectiva de la labor de tesis de los integrantes del GICEOLEM bajo mi dirección. Actualmente, la mayoría de los integrantes del grupo ya han defendido sus tesis y son doctoras y doctores. Pero nuestro dispositivo de revisión colectiva continúa activo porque sigue siendo igual de útil para la producción investigativa que vamos encarando.

Me pregunto si el dispositivo descripto, su carácter dialógico multivoceado, la solidaridad que se desarrolla entre pares, sus aportes mutuos, el uso de la escritura como objetivación del pensamiento, la tarea de revisar lo pensado, la continuidad en el tiempo, etc., podrían servir para pensar la tarea docente y la del asesor pedagógico. Se trata de un medio creado en el que los roles ejercidos por los aprendientes son inhabituales porque el enseñante comparte con ellos algunos de sus consuetudinarios derechos y responsabilidades.

Sea como fuere, una presentación de nuestro equipo resulta incompleta a menos que se mencione nuestro sitio web. Si ustedes googlean *GICEOLEM* llegarán a la página de internet que muestra la Figura 3 y podrán descargar buena parte de nuestras publicaciones, además de conocer quiénes integran el

grupo, en qué congresos participamos, qué talleres impartimos; podrán acceder a videos de nuestras charlas, etc.



Figura 3. Captura de pantalla de la página de inicio del sitio del GICEOLEM en internet: <https://sites.google.com/site/giceolem/>

En la Figura 3 aparece el logo de nuestro grupo. Y lo comento porque acabo de percatarme de que nuestro logo y el logo de este Encuentro (Asesorías Pedagógicas Universitarias), reproducido en la Figura 4, tienen algo en que se parecen y algo en que se diferencian. Infiero que cada uno connota un aspecto pertinente sobre el tema de esta charla, que el otro logo desatiende. Observen ambos unos instantes y, al final de mi presentación, podremos retomar lo que tienen en común y aquello en lo que difieren.



Figura 4. Logo del Encuentro de 2019 de Asesorías Pedagógicas Universitarias.

2. El programa de investigación del GICEOLEM

Las investigaciones de nuestro equipo conforman un programa de investigación porque apuntan a un problema común que unifica lo que venimos investigando hace algo más de 20 años, aunque la pregunta central no estuvo desde el origen, se fue construyendo. Lo que nos preguntamos es de qué maneras escribir y leer se incluyen en los distintos espacios curriculares de la educación superior y secundaria. Indagamos qué hacen los docentes a través del currículo para que los alumnos aprendan a leer y a escribir como lo hacen los especialistas (los ingeniero/as, historiadores/as, enfermero/as, etc.) y para que aprendan a escribir y leer como prácticas de estudio, como medios para abordar los saberes disciplinares que estos especialistas necesitan disponer. Nos interesa la enseñanza *de* la lectura y la escritura de textos especializados pero especialmente nos interesa la enseñanza de las diversas disciplinas *con* lectura y escritura académicas, es decir, la enseñanza disciplinar en la cual leer y escribir sirvan para aprender. Queremos conocer de qué manera las prácticas de escribir y leer se incluyen en diferentes materias.

2.1. El debate al que aspiramos a aportar

Nuestros estudios aspiran a nutrir las discusiones vigentes sobre estos temas, proveyendo resultados en torno a las siguientes preguntas. ¿Dónde han de trabajarse la lectura y la escritura académicas? ¿En un espacio curricular específico y separado del resto de asignaturas: un curso de redacción, un taller de lectura y escritura, unas tutorías extracurriculares? ¿O en todas las asignaturas? ¿Cuándo han de abordarse la lectura y la escritura? ¿Al comienzo de los estudios superiores, como en los cursos de ingreso que han implementado algunas universidades, en el primer año? ¿O a lo largo de toda la formación universitaria? ¿Quién han de encargarse de la lectura y la escritura necesarias para cursar los estudios superiores? ¿Ha de estar a cargo de un especialista en lectura y escritura? ¿De los profesores de los distintos espacios curriculares, de un trabajo en equipo entre ambos tipos de profesores? ¿De qué manera, con qué fines y con qué fundamentación necesitan ser trabajadas la lectura y la escritura que los alumnos requieren para aprender en las diversas materias? ¿Qué pueden hacer las instituciones para que la responsabilidad por la lectura y la escritura no recaiga sólo sobre las espaldas de alumnos o docentes? El debate al que queremos aportar con nuestras investigaciones tiene que ver con estos interrogantes (Carlino, 2013a). Quizá estas preguntas interpelan también a la tarea docente a lo largo y ancho de la universidad, y a la tarea de los asesores pedagógicos.

2.2. Ideas que dieron origen a nuestras investigaciones

¿Por qué nos pusimos a investigar sobre estos asuntos hace ya más de 20 años? Por entonces yo daba clases de Teoría del Aprendizaje, clases de Psicología Genética (asignaturas vinculadas con la Psicología Educacional). Por mi experiencia como docente, pero también por mi prolongada experiencia como alumna, comprendí que, para aprender una asignatura, los estudiantes necesitan leer y escribir. No les alcanza con escuchar hablar a su profesor. Por más bueno que uno pueda ser como profesor o profesora, nuestras clases expositivas son un aporte importante pero no bastan para que los alumnos aprendan. Escuchar a un profesor o profesora es insuficiente para “llevarse puestos” ciertos conocimientos, es decir, para apropiarse de lo enseñado. Recibir explicaciones de un buen docente no garantiza que la información que transmite resulte productiva, que quede disponible más allá del examen, que permanezca en los alumnos como herramienta útil luego de aprobar la asignatura. Para convertir en conocimiento propio la información que damos en nuestras clases, los alumnos han de hacer algo más que escuchar al profesor. Y ese “hacer” en la educación superior, al menos en muchas materias de ciencias sociales, es un hacer “intelectual”, un proceso cognoscitivo que consiste básicamente en poner en relación lo que el alumno ya sabe y lo que las asignaturas pretenden enseñarle. Y como parte de esta actividad relacional, leer y escribir sobre temas disciplinares puede ayudar a conectar ideas, a “amasarlas” internamente, a integrarlas entre sí y con el conocimiento que uno ya tenía incorporado antes. Leer y escribir para aprender sobre una asignatura son tareas que pueden poner en marcha gran actividad cognoscitiva, a diferencia de la pasividad que suele significar apoltronarse en el banco a ver qué tiene el profesor para decirme hoy, mientras relevo mi celular si lo que me dice no me resulta atractivo.

Compartir con los alumnos nuestro saber requiere algo más que transmitírselo verbalmente, requiere que los docentes les ayudemos a poner en marcha su propia actividad cognoscitiva para que ellos puedan convertir en conocimiento propio nuestro aporte. Si los docentes sólo planificamos nuestras clases pensando en lo que vamos a decir, la actividad cognoscitiva de los alumnos quedará a cargo de ellos, de quien sepa hacer algo más que escucharnos o distraerse. Por ello, hemos de planificar, también, qué haremos *hacer* a los alumnos para que, como producto de su actividad, aprendan.

Que ese hacer tiene que ver con leer y con escribir fue una intuición inicial. Mis alumnos necesitaban leer y escribir. Pero entonces empecé a observar, en mis clases y en las de mis colegas, que solamente *asignar* tareas de lectura y escritura no es suficiente. Los docentes solemos *pedir* que los alumnos lean fuera del aula, *solicitamos* que escriban. Pero esto no lleva a que lean como necesitan hacerlo para entender, ni lleva a que escriban apropiadamente. De hecho, algunas de nuestras investigaciones iniciales, en las que entrevistamos a alumnos y docentes, muestran esto mismo. Los docentes nos decían: “los alumnos no entienden lo que leen”, una profesora también decía “los alumnos

no leen” (Estienne y Carlino, 2004), pero cuando entrevistamos a estudiantes, ellos expresaban algo así: “nosotros sí leemos, lo que pasa es que no entendemos lo que leemos y nos empieza a dar sueño. Tratamos de releer pero es como si nada, ni siquiera registramos lo que dice la oración en la que nos detenemos. Nos da más sueño aun, con lo cual terminamos abandonando la lectura. No es que dejamos de leer porque somos vagos; dejamos de leer porque intentamos hacerlo y encontramos una barrera” (Carlino, 2017b).

Con la escritura lo que empecé a observar es que, en general, en la educación superior, los alumnos debían escribir en muchas materias, la escritura estaba muy presente en las asignaturas, pero relegada a una función evaluativa. Los docentes solíamos pedir que los estudiantes escribieran para que dijeran lo que sabían y nosotros los profesores lo evaluábamos. Es decir, la escritura frecuentemente era utilizada con función comunicativa, para “decir el conocimiento”. Pero no aparecía empleada con otra de sus funciones, que es la función epistémica: la posibilidad de escribir para aclarar las propias ideas, para vincular informaciones, para relacionar conocimientos que inicialmente puedan estar disociados, para encontrar razones a ciertas afirmaciones, para desarrollar ideas incipientes, para entender.

2.3. El contexto de investigación de entonces y las opciones de nuestra propia investigación

En ese momento (año 1997), las investigaciones sobre lectura y escritura en Argentina consistían, mayormente, en análisis de escritos producidos por los alumnos a modo de diagnóstico de sus dificultades, con resultados del tipo “los alumnos no usan conectores o repiten el mismo conector, no introducen lo que van a decir, tienen falencias en la cohesión, y en el uso de las comas”. Las investigaciones sobre la escritura de ese momento eran, así, un relevamiento de errores de los alumnos, y exhibían el lenguaje del déficit, de la carencia, de la inadecuación, de la falta. Lo mismo ocurría respecto de algunos estudios de “comprensión lectora”: los alumnos no entendían lo que leían, no lograban hacer las inferencias esperables, etc. Implícitamente, se atribuía este estado de cosas a los mismos alumnos o a la educación pre-universitaria: alguien no había aprendido lo que se debía haber aprendido o alguien no había enseñado. Los males tenían su origen en otro y en el pasado. La enseñanza presente, la propia, no era cuestionada.

En lo personal, me resultó curioso que se investigara para detectar el mal. No adhería tampoco a la terminología “médica” empleada para describir el fenómeno, vinculada con lo que en otros niveles educativos se denominaban “problemas de aprendizaje” (por ejemplo, “dislexia”), “trastornos” necesitados de “diagnóstico” y “derivación” a “gabinete” (por fuera del aula, a cargo de un especialista). En la educación superior, este enfoque incluía la idea de “evaluaciones diagnósticas”, de “remediar” los problemas, de creación de

ámbitos de abordaje especializados por fuera de la enseñanza usual, por fuera del currículo.

Me llamaba la atención también la actitud “sobresaltada” de muchos colegas frente a los “errores” de los alumnos, amplificada por los medios de comunicación que periódicamente informaban con titulares de alarma sobre esta situación aparentemente indecorosa. El mal no era esperado, no se consideraba normal. La dificultad de comprender y producir textos académicos no se pensaba inherente al tránsito por la universidad.

A mí y a las primeras integrantes del GICEOLEM nos pareció, asimismo, que había una sobreabundancia de este tipo de investigaciones, que resultaba poco provechoso proseguir con estudios diagnósticos. En diversas universidades y carreras se reiteraban las mismas “falencias”. Lo que se necesitaba, a nuestro juicio, era entender en todo caso por qué los alumnos universitarios no hacían lo que se esperaba de ellos. Pero no era por la vía de seguir analizando errores en sus textos.

Creímos preciso ampliar la unidad de análisis: el foco no debía iluminar solo a los estudiantes, sino a los docentes y a las instituciones. Nos interesaba entender qué teníamos que ver los profesores y las universidades en los problemas emergentes en los alumnos. Ampliar la unidad de análisis, incluir el contexto, significaba meternos dentro del problema a estudiar. Enfocaríamos a los alumnos y a sus productos escritos pero también a sus puntos de vista, junto con los de los docentes, así como a las prácticas de enseñanza y a las condiciones institucionales que las enmarcaban.

En este sentido, nos interesó prestar atención no tanto a los talleres de lectura y escritura que en Argentina se habían empezado a crear al inicio de los estudios superiores sino especialmente a lo que ocurría con la lectura y escritura que se utilizan en las distintas materias a lo largo y ancho de la universidad. Progresivamente, pusimos nuestra mirada también en la educación secundaria.

En el origen, inicié estas investigaciones en forma unipersonal pero, cuando algunas maestrandas se acercaron a solicitarme que les dirigiera sus tesis, comprendí que esas tesis, si abordaban algún ángulo del gran problema de investigación que me había empezado a interesar, podrían en conjunto contribuir a las discusiones de este campo de estudios, en mayor medida que si cada tesis hubiera ido por su lado. La aspiración a construir un equipo pluridisciplinar para abordar la lectura y la escritura como un asunto de todas las áreas curriculares pudo en alguna medida concretarse gracias a las políticas de ciencia y técnica que incrementaron el número de becas doctorales que el CONICET sacó a concurso durante el gobierno de Néstor y Cristina Kirchner. De este modo, nuestro equipo de investigación fue sumando integrantes provenientes de una diversidad de disciplinas.

3. Líneas de investigación del GICEOLEM

Voy a referirme a algunas de las investigaciones que ha realizado nuestro equipo a lo largo de dos décadas. Pero antes me interesa resaltar la relación entre las diversas líneas de investigación; pienso que vale la pena apreciar que conforman un conjunto, que se complementan, que algunas emergen de otras previas, de los interrogantes que dejan abiertos, de la imposibilidad de que una única aproximación metodológica dé cuenta de fenómenos complejos.

1. Análisis de escritos de alumnos
2. Investigación acción
3. Estudio documental comparado
4. Entrevistas a alumnos y docentes
5. Encuesta a profesores
6. Observación de clases: naturalista e intervencionista (o de co-diseño didáctico)
7. Estudio longitudinal sobre proceso de transformación de la enseñanza de un profesor que empieza a integrar el trabajo con escritura en sus clases disciplinares.

Figura 5: Abordaje metodológico de las diversas líneas de investigación, sucesivas o simultáneas, del Programa de investigaciones del GICEOLEM

En la Figura 5 se muestran las líneas de investigación del GICEOLEM en un eje cronológico aunque algunas investigaciones se superpusieron en el tiempo. Menciono al pasar que empezamos analizando escritos de alumnos (**línea 1**). Era lo que se solía investigar en Argentina hace 20 años, pero en realidad nuestro objetivo no era detectar ni catalogar sus errores. Lo que hicimos fue proponerles que hicieran un escrito “borrador” que les sirviera luego para escribir sus respuestas al examen parcial. Recabamos textos en dos asignaturas, con varias cohortes de alumnos. Nos interesaba apreciar que tipo de escritos borradores producían (esquemáticos, en prosa, mixtos) y de qué modo los utilizaban: qué cambios se evidenciaban entre el escrito borrador y la respuesta a la pregunta de examen que finalmente entregaban al docente para ser evaluados. No voy a detenerme ahora a detallar el devenir de esta investigación, cuya recolección de datos reiteraré una y otra vez porque el análisis arrojaba resultados bien distintos a las investigaciones con universitarios franceses, que habían inspirado nuestro estudio. Solo confieso que después de varios intentos admití que por este camino –enmarcado en la psicología cognitiva y tomando como unidad de análisis los productos escritos de los estudiantes- no iría a donde me interesaba llegar: a contribuir con la enseñanza para el aprendizaje de los alumnos.

Les cuento que, además de mi labor como investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), por entonces

estaba a cargo de la cátedra de Teorías del Aprendizaje en la Universidad de San Martín, con lo cual no era posible aguardar a tener resultados de investigación para saber cómo incluir en mis clases el trabajo con la lectura y la escritura. Partiendo de la intuición de que leer y escribir son medios ineludibles para que los alumnos puedan apropiarse de los temas de la asignatura que yo tenía la responsabilidad de enseñarles, debía pues hacer algo con la lectura y la escritura en mi curso de Teorías del Aprendizaje. Y empecé a ensayar, a probar tareas de lectura y escritura durante mis clases, a lo largo de varios años, lo que conceptualicé como una investigación sobre mi propia práctica, una investigación-acción enmarcada en un proceso de reflexión sobre mi tarea docente (**línea 2** en la Figura 5). Pero la reflexión solitaria no me conformaba. Necesitaba nutrir la experiencia de otros docentes. En ese momento, no encontré canales de interacción pedagógica en el ámbito en que transcurría mi labor docente. No contaba con “asesores pedagógicos” a quienes recurrir. Tampoco tenía conocimiento de foros de intercambio de experiencias de enseñanza que se realizaran en mi entorno. ¡Pero necesitaba interlocutores, diálogo con pares y colegas de mayor experiencia, de quienes aprender a ser mejor docente, en este caso, con relación a la lectura y escritura en las que aspiraba a involucrar a mis alumnos! Inventé algunas situaciones didácticas por mi cuenta, combinando ideas que había tomado de publicaciones sobre didáctica de las prácticas del lenguaje en educación primaria (Lerner, 2001; Lerner, Levy, Lobello, Lotito, Lorente y Natale, 1996, 1997), del recuerdo de cómo nos planteaba leer en clase una ayudante de cátedra en mi primer año de universidad, de algún aporte de una querida profesora que dictaba seminarios de posgrado, de mi trabajo previo junto a una formada pedagoga... Empecé a tomar nota de lo ocurrido en mis clases, a reconstruirlo por escrito para examinarlo a posteriori con el fin de reconsiderarlo de cara a la siguiente cohorte. Pero supe que podría enriquecer mi labor si conseguía acceder a bibliografía que sirviera para conceptualizar teóricamente lo que estaba haciendo en mis clases. Las publicaciones en español sobre lectura y escritura académicas eran limitadas. Consistían predominantemente en manuales o libros de texto que presentaban ejercicios propios de los talleres de lectura y escritura del momento, junto con alguna teoría de las ciencias del lenguaje. Por entonces era escasa la documentación de experiencias en aulas universitarias en Argentina. En mi caso, como profesora de una asignatura del área de la Psicología, mi objetivo no era centrarme en enseñar formas lingüísticas, normativa gramatical ni análisis discursivos. El uso de la lectura y la escritura en mis clases estaba al servicio de que los alumnos pudieran comprender, relacionar y apropiarse de los contenidos conceptuales de la materia que yo dictaba. En todo caso el análisis lingüístico debía subordinarse a ese fin. Necesitaba otro tipo de bibliografía.

Afortunadamente ya existía internet (estoy hablando del año 97 en adelante). Comencé a explorar el tema mediante Altavista, Netscape, Yahoo y otros buscadores (no había aparecido Google todavía). Cuando se me ocurrió utilizar palabras clave en inglés, como “Writing”, “Psychology”, “Education”,

“Teaching”, “Learning”, etc., empecé a encontrar innumerables experiencias documentadas en universidades de Estados Unidos y de Australia. Hallé también muchas publicaciones donde se fundamentaba la idea intuitiva que me guiaba: que leer y escribir son prácticas intrínsecas al aprendizaje universitario de cualquier asignatura, que no es posible aprender en la educación superior sin estudiar de y producir textos, que los estudiantes universitarios necesitan seguir aprendiendo a leer y a escribir, que no hay un único modo de hacerlo sino tantos como comunidades especializadas, etc. Como resultado de mi necesidad de ayudar a aprender a mis alumnos universitarios que cursaban la materia que impartía, aprendí yo misma sobre una corriente de ideas que no estaba difundida en el mundo hispanohablante. Encontré teoría y también descripción de experiencias: universidades y profesores distantes que hacían, pensaban, escribían y publicaban abundantemente sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Producto de lo que ensayé en mis propias clases a partir de estas lecturas, surgió el libro *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, que lleva 8 reediciones (Carlino, 2005b). Me animo a pensar que sirve a docentes de diversas áreas curriculares y que puede aportar a asesores pedagógicos.

En el camino de buscar experiencias de otros docentes, así como fundamentos teóricos para el trabajo con la lectura y la escritura en materias que no tienen por objetivo enseñar a leer y a escribir, encontré culturas universitarias distintas a la local y sistemas de organización de la enseñanza de la escritura con diferente grado de integración en las materias. Descubrí un afianzado movimiento pedagógico que abogaba por “escribir a través del curriculum”, por “escribir para aprender” y no solo para ser evaluado. Estos hallazgos me sorprendieron y también me cautivaron, y aprecié la oportunidad de desarrollar un estudio documental para describir y dar a conocer qué hacían estas universidades del mundo angloparlante (**línea 3** en la Figura 5) (Carlino, 2002a, 2004, 2005c). Años después, fui invitada a participar de un estudio internacional en el que se documentaron las iniciativas de enseñanza de la escritura académica en 40 universidades de los cuatro continentes (Thaiss y otros, 2012; Carlino, 2012).

En simultáneo con lo relatado, nos dimos cuenta de que había que contextualizar las incompetencias de los alumnos señaladas por los estudios diagnósticos. Advertimos que debían complementarse con el punto de vista de los alumnos y de los docentes: qué decían ellos que ocurría con la lectura y la escritura con fines de estudio. Comenzamos a indagarlo mediante entrevistas y grupos focales con alumnos y docentes de distintas asignaturas y universidades (**línea 4** en la Figura 5).

Posteriormente al desarrollo de estos estudios, se nos encargó una encuesta a nivel nacional para recabar la perspectiva de profesores de distintas

asignaturas y carreras de institutos de formación docente, que retomaré más adelante en este escrito (**línea 5** en la Figura 5).

De igual modo, gracias a las políticas de ciencia y técnica que se desarrollaron en Argentina entre 2003 y 2015, aumentaron las becas doctorales del CONICET. Entonces al equipo entró un grupo de doctorandas y doctorandos jóvenes: una profe de Ciencias de la Educación, dos psicólogas, otra de Letras, un biólogo. Una de ellas, Carolina Roni (hoy doctora), trajo a nuestro grupo un cuestionamiento interesante: ¿Cómo podemos hablar sobre enseñanza si no vamos a observar clases? Así empezamos a realizar estudios que incluían la observación de clases (**línea 6** en la Figura 5).

Actualmente estamos desarrollando una indagación longitudinal (mediante entrevistas y observación de clases) que consiste en el seguimiento durante un año y medio a un profesor de Ingeniería que trabaja en colaboración con un integrante de nuestro equipo. Nos interesa entender cómo es el proceso de cambio y de reflexión sobre lo que va haciendo en su clase con la escritura para enseñar Métodos Numéricos (**línea 7** en la Figura 5).

A continuación ahondo en algunas de estas investigaciones para que pueda apreciarse qué tipo de resultados son los que se obtienen con las distintas aproximaciones metodológicas que empleamos, qué alcances y qué limitaciones conllevan. El lector podrá determinar si y cómo estos estudios contribuyen a pensar el quehacer docente en las distintas carreras así como la labor del asesor pedagógico.

3.1. Investigación-acción

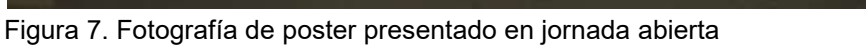
Como parte de la segunda línea de Investigación mencionada en la Figura 5, diseñé y llevé a cabo en mi aula numerosas situaciones con la lectura y la escritura, cuyo funcionamiento documenté y analicé en varias publicaciones. (Carlino, 2002b, 2005a, 2005b). También orienté un proyecto de articulación entre escuela media y Universidad. En éste, trabajamos con 115 profesores (unos 100 profesores secundarios de 5 escuelas de Neuquén, y una quincena de profesores universitarios de la Universidad del Comahue) de distintas carreras y asignaturas. Durante dos años y medio, viajé trimestralmente a esta ciudad de la Patagonia argentina para planificar junto con ellos lo que harían en sus clases con la lectura y escritura, revisar colectivamente lo que habían hecho en el trimestre previo, conceptualizar con teoría lo ocurrido o fundamentar lo que preveíamos realizar, discutir bibliografía sobre el tema, etc. En este proyecto de articulación aunamos dos objetivos. Un objetivo consistió en la formación de los docentes con el fin de que, en ambos niveles educativos y en todas las asignaturas, integraran en sus clases el trabajo con la lectura y escritura para

ayudar a sus alumnos a aprender sus materias. El otro objetivo los involucró en un proceso de investigación-acción: como eran muy escasas las publicaciones en lengua castellana que dieran cuenta de situaciones de lectura y escritura para aprender en las distintas materias de la escuela secundaria y la universidad, nos propusimos que nuestra experiencia debía aportar en esa dirección. El entrelazamiento de estos dos objetivos (formativo e investigativo) contribuyó a darle un sentido incrementado a la experiencia, lo cual se reflejó en la evaluación final que realizaron los participantes (Carlino, 2009, 2010; Carlino y Martínez, 2009). Pero, a la vez, nos comprometió a tener que leer y escribir no solo para formarnos sino para dar a conocer la producción que lograríamos en los 30 meses de trabajo conjunto.

Así, al cabo del primer año, organizamos una jornada abierta con presentación de pósters, en los cuales los docentes (de Historia, Geografía, Química, Inglés, Lengua, etc.) describieron y analizaron sus experiencias al integrar la lectura y escritura en sus clases a través del currículum (Figuras 6 a 8). Esta presentación generó tal entusiasmo en buena parte de los docentes participantes se organizaron para viajar y participar, con estos posters, en un congreso educativo que se realizó a 1000 kilómetros de distancia, en la ciudad de Tandil. En ese congreso, además de presentar sus posters, tuvieron ocasión de escuchar a una conferencista de quien habían leído y discutido uno de sus libros durante la formación. Era la primera vez que muchos de estos docentes asistían a un congreso, y la experiencia de hacerlo conjuntamente afianzó la comunidad y el compromiso.



Figura 6. Fotografía de poster presentado en jornada abierta



libro como co-autores. Los docentes contaron para ello con diversas ayudas (exploración del género póster, tutorías para discutir sus borradores) y un sostenido acompañamiento institucional. A la vez, leer y escribir era imprescindible también como parte del proceso investigativo: todo investigador debe nutrirse no solo del material empírico que recoge sino de la producción teórica de otros que le preceden en el mismo campo de investigación; la lectura de bibliografía especializada se vuelve necesaria para evitar “inventar la rueda” miles de años después de que otros ya la hayan inventado. De igual modo, todo investigador ha de documentar y publicar sus avances, porque los resultados de investigación necesitan difundirse y someterse a la crítica de los pares. Para enseñar a leer y a escribir a través de todas las materias, los docentes han de leer y escribir. Para investigar sobre usos de la lectura y la escritura que sirvan a los alumnos para aprender a través del currículo, los docentes-investigadores también han de hacerlo.

3.2. Estudio de las perspectivas de docentes y alumnos universitarios mediante entrevistas

La cuarta línea de investigación aúna las tesis de varias integrantes del equipo, que hicieron entrevistas a docentes y alumnos universitarios y, en un caso, grupos focales (Carlino, 2017b; Diment y Carlino, 2006; Di Benedetto y Carlino, 2007; Estienne y Carlino, 2004; Fernández y Carlino, 2010). Comparto aquí solo un par de fragmentos de entrevistas, para dar una idea de lo que encontramos mediante esta aproximación metodológica. Los interesados podrán consultar las publicaciones correspondientes.

Durante una las entrevistas realizadas por Emilse Diment, un alumno del Ciclo Básico Común (primer año de la Universidad de Buenos Aires) explicó que le había costado mucho escribir un trabajo monográfico complejo, solicitado por su docente en una de las materias. La entrevista continúa como se transcribe en la Figura 9.

Entrevistador: ¿Le pediste ayuda a alguien para hacer eso [ese difícil trabajo monográfico que me comentaste]?
Alumno: Sí, a una amiga de mi mamá que es profesora, de Lingüística. Me explicó lo que tenía que hacer, me dio como una guía.
Entrevistador: ¿por qué no le preguntaste a la profesora? [...]
Alumno: [...] no me iba a decir lo que tengo que hacer, me iba a decir "piensen".

Figura 9: Extracto de entrevista a alumno del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires

¿Qué interpretamos del extracto de entrevista de la Figura 9, en el que el alumno se encuentra con una consigna complicada a poco de ingresar a la universidad? Notamos que para resolverla no le alcanza con lo que ha aprendido

de su educación secundaria, apreciamos su necesidad de recibir orientación y también su suposición de que no es pertinente consultar a la profesora que encargó este trabajo porque piensa que no va a responderle ya que anticipa que ella probablemente espera que los alumnos puedan resolverlo autónomamente. Observamos que pide ayuda pero por fuera de la clase: consulta a una profesional, amiga de su madre, quien le explicó lo que debía hacer y lo guió en cómo hacerlo. Lo que piensa el alumnos podría ser una mera creencia equivocada. Sin embargo, en nuestras entrevistas a profesores emergió una visión concordante (como se evidencia en la Figura 10).

Entonces, si para escribir adecuadamente en la universidad se requiere orientación que no se brinda cuando se la necesita, y se debe recurrir a informantes externos, ¿qué pasa, por ejemplo, con los alumnos que no tienen la mamá que tiene una amiga...? Esos alumnos son los que suelen quedarse afuera, ese 50% que intentó cursar el primer año, pero ya en el segundo no está, algo pasó. Probablemente no todos hayan dejado de estudiar, algunos se cambian de carrera o posponen el estudio. Pero seguramente la experiencia de no saber cómo cumplimentar las tareas solicitadas por los profesores y de “no estar a la altura” incide negativamente en su percepción de eficacia personal. Habría que indagarlo. Pero debemos admitir que una porción importante de estudiantes quedan excluidos porque no tienen recursos propios para hacer frente a las tareas de comprender lo que leen y de escribir acerca de ello, no proceden de hogares cuyos padres han transitado por la universidad, que puedan orientarlos; son primera generación de universitarios.

Atendamos ahora a otro extracto de entrevista realizada a un auxiliar docente de segundo año de la carrera Relaciones laborales, que también forma parte de la tesis de Emilse Diment. El entrevistado (docente de segundo año) contó que había solicitado a sus alumnos un trabajo muy elaborado, con ciertos requisitos específicos que esperaba pudieran tenerse en cuenta. A continuación, se produce el diálogo reflejado en la Figura 10.

Entrevistador: ¿Vos creés que es parte de tu tarea enseñarles a escribir [en tu materia]?

Docente: ¡No!

E: ¿Por qué?

D: Porque tengo que enseñarles la materia....ellos lo tendrían que haber aprendido mucho mejor en la [escuela] secundaria [...]

E: ¿Y vos cómo pensás que ellos pueden aprender eso, a hacer un texto así, de esa calidad que vos esperás [según comentaste antes]?

D: Supongo que ya lo saben, lo que es un buen texto.

E: ¿Y de donde lo podrían saber?

D: [Ríe] Muy buena pregunta... de las materias anteriores, porque [esta materia] es de segundo [año]... Yo creo que tendrían que tener talleres de escritura... con gente especializada... de Letras".

Figura 10: Extracto de entrevista a docente de segundo año de la carrera Relaciones Laborales de la Universidad de Buenos Aires.

El fragmento de entrevista a un docente reflejado en la figura 10 sustenta una interpretación similar que el fragmento previo correspondiente a una entrevista realizada a un alumno. En el caso del docente, supimos que había asignado una compleja tarea de lectura y escritura, según el mismo refirió. Su expectativa era que los alumnos la resolvieran solos. Según se puede notar, este docente piensa su rol en términos de enseñar los temas de la materia, dar tareas y evaluarlas. La lectura y la escritura involucradas en esas tareas no se enseñan. No lo enseña porque supone que los alumnos deben saber leer y escribir, que seguramente eso ha sido enseñado el año previo. A medida que avanza la entrevista, el entrevistado se da cuenta de que, probablemente, los docentes de primer año tampoco enseñan a leer y a escribir porque deben pensar como él: necesitan dedicarse a enseñar los temas de sus materias. Entonces, concluye, nadie enseña lo que él requiere, lo que él exige, lo que precisan los alumnos para aprobar su materia. Se da cuenta de que necesitan aprenderlo y que alguien debe enseñarlo. En esta entrevista, su toma de conciencia llega hasta allí: “alguien debe hacerse cargo de enseñar lo que yo exijo (comprender textos de mi área disciplinar y escribir sobre ellos), pero, como yo no sé enseñarlo, y como yo debo dedicarme a otra cosa, es necesario que alguien supuestamente experto en lectura y escritura (“de Letras”) se encargue de enseñar lo que los alumnos necesitan aprender para escribir en mi materia”. Prestemos atención a esta atribución de saber a un especialista externo y a la expectativa concomitante de que ese otro se ocupe de enseñar lo que en mi materia se necesita. El GICEOLEM ha problematizado esta atribución, ha cuestionado que otro pueda preparar para lo que yo exijo (Carlino, 2013a).

En síntesis, nuestras investigaciones mediante entrevistas reiteran que la lectura y escritura son requeridas en la mayoría de asignaturas y están vinculadas con la evaluación: la acreditación depende de cómo los alumnos entienden lo que leen y de cómo escriben sobre ello. Si estas prácticas de leer y escribir para estudiar y aprobar no se acompañan, y los alumnos no logran hacerse de recursos personales o externos para poder ir las resolviendo, empiezan a constituirse en barreras que terminan dejando a muchos estudiantes afuera. La lectura y la escritura pueden ser caminos para aprender pero muchas veces resultan vallas.

A pesar de haber generado varias tesis dentro de esta línea de investigación, es preciso considerar que las entrevistas que hicimos fueron con muestras intencionales y, en otros casos, con muestras de conveniencia. Si bien profundos, estos estudios de tipo exploratorio no se basan en una muestra representativa y por tanto no es posible generalizar los resultados al conjunto de las universidades y carreras. Para lograrlo, aprovechamos la oportunidad cuando el Ministerio de Educación nos encargó un estudio de alcance nacional en los Institutos de Formación Docente, que expongo a continuación.

3.3. Estudio nacional en Institutos de formación docente mediante encuesta a profesores de distintas carreras y asignaturas

La quinta línea de investigación se concentró en institutos de formación docente (IFD), que son instituciones terciarias no universitarias. Con ayuda de un sociólogo especialista en estudios cuantitativos, se construyó una muestra probabilística a nivel nacional conformada por 50 institutos de formación docente. Esta muestra era representativa del universo de IFD respecto de la formación de profesores que ejercerían en escuelas secundarias.

Lo que hicimos con el grupo fue armar 32 preguntas cerradas y abiertas, que constituyeron un cuestionario on line, respondido por docentes del abanico de asignaturas de las distintas carreras que preparan a los futuros docentes secundarios. Les preguntamos numerosas cuestiones relativas a la lectura y escritura con relación a la enseñanza y al aprendizaje dentro de las asignaturas a su cargo. Obtuvimos respuestas válidas de 544 profesores (esto significa que entraron a responder el cuestionario más de mil docentes, pero no todos respondieron un mínimo de los campos considerados necesarios).

Realizamos un análisis estadístico pero también un análisis cuali-cuantitativo de los campos abiertos. Entre varios integrantes del GICEOLEM funcionamos como interjueces. Este trabajo está publicado, lo pueden descargar del sitio de GICEOLEM (Carlino, 2013b, Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Ahora solo voy a detenerme en una pregunta abierta de este estudio (ítem 20).

Algunos alumnos de IFD tienen dificultades para expresarse por escrito y entender lo que leen.

- ¿Percibe usted este problema en la carrera donde enseña?
 - Sí
 - No
- ¿Se hace algo al respecto?
 - Sí, yo por mi cuenta
 - Sí, con otros colegas
 - Sí, a nivel institucional
 - No
- Por favor, describa qué se hace.
.....

Figura 11: Ítem 20 de estudio nacional a profesores de IFD a través de encuesta

En el ítem 20, el 90,8% respondió que percibe el problema. 200 encuestados indicaron que hacen algo por su cuenta para abordarlo, 182 señalaron que lo hacen con otros colegas, 146 que se hace algo a nivel institucional, y 47 encuestados manifestaron que no se hace nada al respecto. En el campo abierto, cuando los docentes encuestados describieron cómo se abordan las “dificultades para expresarse por escrito y entender lo que leen” los alumnos, 111 respuestas expresan que se ofrecen talleres, cursos de ingreso,

tutorías, gabinete donde asisten los alumnos con problemas, etc., todo dentro del instituto pero fuera de las instancias de la materia por la que es encuestado el docente. Por su parte, se obtuvieron 95 respuestas que describen que dentro de la propia asignatura se encomiendan tareas de lectura y escritura y luego se las corrige (respuestas que categorizamos como “trabajo en los extremos”). Finalmente, 72 respuestas describen que en sus clases la lectura y/o escritura son objeto de “trabajo durante” porque, además de solicitar y evaluar lectura o escritura, se las aborda en clase, de modo que se produce cierta interacción entre docentes y alumnos -y/o entre alumnos- durante el proceso y no sólo al inicio y al final de éste (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

Vale la pena resaltar una relación estadísticamente significativa que encontramos al construir el “Perfil de docente que otorga un lugar importante a leer y escribir en la enseñanza y el aprendizaje” (Carlino, 2013b, páginas 141 y siguientes). Los docentes encuestados que a lo largo del cuestionario dan muestras de interesarse y ocuparse de la lectura y escritura como medios de enseñanza y aprendizaje corresponden a IFD que *no* imparten talleres o cursos de lectura y escritura. Y al revés: los docentes que más se desentienden de la lectura y escritura ejercen su cátedra en instituciones que *sí* ofrecen cursos de lectura y escritura. Este resultado, que en un principio puede resultar extraño, en una interpretación sosegada mostraría que la despreocupación por la lectura y escritura con fines de estudio de muchos docentes podría estar favorecida por su suposición de que hay en el IFD otra instancia pedagógica externa a sus clases que se ocupa de estos asuntos. La existencia de cursos de lectura y escritura podría tener el efecto paradójico de generar en el cuerpo de docentes la expectativa de que con ellos está cubierta la necesidad de enseñanza de la lectura y escritura académicas y, de este modo, llevarlos a desentenderse en sus clases de acompañar a sus alumnos para desarrollar los modos de comprender y producir textos con fines estudio (interpretación a). También la relación podría ser en el sentido contrario (interpretación b): como los docentes de cierta institución se desligan de la lectura y la escritura (porque no saben cómo ocuparse), entonces la institución debió crear un espacio curricular para cubrir la necesidad de hacerlo.

Sea como fuere, este resultado, obtenido con una muestra representativa a nivel nacional, permite pensar que la creación de un espacio curricular destinado a enseñar a leer y a escribir en la educación superior, según la interpretación a) corre el riesgo de dar el mensaje no deseado de que el resto de los espacios curriculares queda “liberado” de esa tarea. Si hay un taller específico, como docente puedo depositar allí la responsabilidad por la enseñanza de la lectura y la escritura, puedo desligarme y abocarme a “dar mi clase”. Según la interpretación b) la creación de un taller de lectura y escritura, resultado del no saber hacer de los demás docentes, perpetuaría ese no saber ocuparse de la lectura y la escritura, ya que es una iniciativa que no redundaría en su desarrollo profesional para poder hacerlo en un futuro. Y si me detengo en este resultado es porque intuyo que ambas interpretaciones pueden ser

relevante de cara a la tarea de los docentes de los distintos espacios curriculares y de los asesores pedagógicos.

En fin, este estudio es más extenso pero lo que me interesa aquí es mostrar que lo que ganamos con esta línea de investigación es un muestreo representativo, que complementa las investigaciones en profundidad que desarrollamos por medio de entrevistas con muestras restringidas. A pesar de estas diferencias entre las líneas de investigación 4 y 5, ambas recogen lo que los docentes dicen que ocurre en sus clases, en sus instituciones, lo que piensan y manifiestan, su punto de vista. Es decir, son estudios que abordan las prácticas *declaradas* y los sentidos que adquieren para sus participantes (en la línea de investigación 4 también recabamos la perspectiva de los alumnos). Pero estas aproximaciones metodológicas no acceden a lo que realmente sucede en las clases. Para ello, resultaba necesario desarrollar estudios observacionales, que registraran las interacciones entre docentes y alumnos en diversos espacios curriculares.

3.4. Estudios observacionales sobre lo que se hace en clase con la lectura y la escritura

Para ilustrar la línea de investigación número 6 (Figura 5), les propongo examinar un fragmento del registro de observaciones de clase, correspondiente a la tesis doctoral de Lionel Alfie, realizada en el marco del programa de investigaciones del GICEOLEM. La observación se ubica en una clase en un primer año de la materia “Biología y Laboratorio” de un Instituto de Formación Docente (educación terciaria no universitaria, que prepara a profesores para ejercer en el nivel secundario). A diferencia del primer estudio observacional que desarrollamos en nuestro equipo como parte de la tesis doctoral de Manuela Cartolari (Cartolari y Carlino, 2011 y 2016; Carlino, 2017a), o la investigación doctoral de Natalia Rosli (Rosli y Carlino, 2019), en la cual lo observado ocurrió espontáneamente, es decir, sin nuestra intervención, el estudio que ahora esbozamos, no es “naturalista” sino “intervencionista”: el investigador intervino para ayudar a producir el fenómeno que deseaba estudiar (Roni, Carlino y Rosli, 2013). Con este objetivo, Lionel (licenciado en Biología y doctorado en Educación), se reunió sostenidamente con dos profesoras de biología de un IFD del conurbano bonaerense, para co-diseñar sendas secuencias didácticas que integraran la enseñanza de contenidos de sus áreas disciplinares con el trabajo de lectura y escritura (Alfie, 2012, 2017; Alfie y Carlino, 2012; Carlino, 2017a). El carácter intervencionista de este estudio, que también denominamos de “co-diseño didáctico”, se fundamenta en la necesidad de intensificar y enriquecer el uso de la lectura y la escritura en clases disciplinares para poder observar sus alcances y limitaciones. Si siguiéramos una aproximación “naturalista”, habríamos observado fenómenos que no aparecerían espontáneamente. Por ello, para poder estudiarlos, hemos debido contribuir a “provocarlos”.

Antes de que Lionel observara y registrara el intercambio entre una de estas docentes y sus alumnos, según se transcribe en la Figura 12, los estudiantes habían leído bibliografía especializada sobre “Microreservas urbanas”. Además, se había dedicado tiempo de clase a plantear un trabajo de campo para que entrevistaran a vecinos del barrio acerca de cómo recordaban el paisaje de cuando eran pequeños. El tema de Biología que se quería abordar era el de “variaciones del paisaje” (La fauna y la flora de la zona habían sido más abundantes o diferentes de cómo eran al momento de este trabajo de campo, ya que el área rural se había ido urbanizando a lo largo de las décadas). Este extracto de la observación corresponde a la “puesta en común” en clase de los primeros avances de los alumnos al intentar categorizar las respuestas de los vecinos entrevistados, de acuerdo con la bibliografía leída sobre el tema.

Docente: Ahora lo que quiero es que pongamos en común algunas respuestas que obtuvieron [en las entrevistas a vecinos] para entre todos poder evaluar si está bien asociada la respuesta con la categoría [categoría procedente de la bibliografía leída] o por qué asociaron esa respuesta con la categoría, porque es eso lo que tienen que desarrollar en el [examen] parcial, entonces vamos a hacerlo primero en forma oral.

Alumno1: Profe, ¿leo la que hicimos nosotros?

D: Dale.

A1: La primera pregunta [a su entrevistado] dice [lee en voz alta] “¿A qué escuela primaria fue?, ¿Cuál es el paisaje de su casa a la escuela?” [A continuación lee el texto que redactó a partir de la respuesta del entrevistado]: *“Recuerda que en esa época había solo dos escuelas acá en la localidad. Dice que la escuela le quedaba como a doce cuadras de su casa, las cuales eran caminos de tierra, muy pocos árboles, pero casi la zona era todo campo, además que en el trayecto se cruzaba con las vías del tren, pasaba el tren carguero”*. Ahí [en ese fragmento de la entrevista] lo que hicimos es [categorizarlo como] componentes [del paisaje].

Alumna2: (alumna de otro subgrupo): Cambios en el paisaje.

D: A ver. Eso ustedes [se dirige al subgrupo de A1] lo ponen como componentes.

A1: Porque habla del espacio.

D: Entonces fíjate que nosotros no tenemos la categoría de componentes [del paisaje] explícitamente pero, ¿dentro de que categorías [estaría la categoría “componentes”]?

A1: Cambios en el paisaje.

D: Cambio, claro. Para hablar de los cambios [lo que] yo tengo que hacer es una descripción de qué era lo que había entonces, para referirme justamente a lo que cambió [enuncia cómo escribirlo en el informe de investigación]: *“Tal persona relata que hace tantos años el paisaje era este, de calles de tierra sin árboles, con una vía que atravesaba un*

camino en donde pasaba un tren carguero, que era todo lo que pasaba”.
Bien.

Figura 12: Fragmento de la puesta en común del primer intento para categorizar respuestas a entrevista en relación con bibliografía leída.

La Figura 12 muestra un recorte de la secuencia didáctica, en la cual la docente procuró enseñar a participar en ciertas prácticas de lectura, escritura y análisis, típicos de la investigación cualitativa. En este extracto se observa un diálogo sobre los primeros intentos de analizar el material recogido mediante entrevistas. El análisis propuesto por la docente consistía en categorizar las respuestas dadas por los vecinos entrevistados, para lo cual los alumnos debieron ponerlas en relación (por pertinencia temática) con nociones teóricas extraídas de la bibliografía especializada que habían estado leyendo sobre el tema.

Detengámonos a examinar lo que se trabajó en esta clase, lo que fue objeto de enseñanza. Lo que la docente se propuso enseñar fue un quehacer especializado que requiere leer bibliografía disciplinar, construir nexos entre teoría —conceptos de la bibliografía— y material empírico —respuestas dadas por los vecinos entrevistados— y escribir acerca de esta relación. Durante el co-diseño de la secuencia didáctica entre la profesora y Lionel, se había considerado que esta práctica investigativa -que incluye leer y escribir de modos particulares- no es natural sino propia de ciertas comunidades que la ejercen. También habían acordado que no se adquiere espontáneamente sino que requiere ser enseñada, aprendida y evaluada. Por ello, al co-diseñar la secuencia habían decidido dedicar esta y otras clases a que los alumnos pudieran ejercer esta práctica con acompañamiento de la docente. Solo después se la iba a evaluar. Comprobamos en la Figura 12 que la docente así lo enuncia: “Es eso lo que tienen que desarrollar en el [examen] parcial, entonces vamos a hacerlo primero en forma oral”.

Durante este intercambio en clase, cuando un estudiante indicó que su grupo había vinculado cierto fragmento de la entrevista con la noción de “componentes [del paisaje]”, la alumna A2, de otro grupo, lo corrigió *motu proprio* indicando que ese fragmento debía categorizarse como “Cambios en el paisaje”. La docente no convalidó de entrada este aporte (más apropiado) de la alumna sino que, en el marco de la controversia planteada, subrayó descriptivamente la categorización realizada por el grupo del alumno A1: “eso ustedes lo ponen como componentes”. Esta actitud reticente de la profesora (quien en forma deliberada evitó en ese instante poner en juego su saber, que hubiera apoyado el aporte de la alumna A2 contrapuesto a la posición de A1), provocó que el alumno A1 saliera a justificar el criterio con el cual su grupo había vinculado esta parte de la entrevista con la idea de componentes del paisaje: “porque habla del espacio”. Solo entonces la profesora hizo notar que la noción de “componentes” no integraba el sistema de conceptos presente en la bibliografía que habían estado leyendo: “nosotros no tenemos la categoría de componentes explícitamente”. Y

enseguida alentó a pensar con qué otro concepto del texto leído correspondía establecer la relación: “¿dentro de qué categorías [estaría la categoría ‘componentes’]?”.

Una vez acordada la categorización del fragmento de la entrevista, la profesora explicó cómo redactar esta parte del informe de investigación, que requería describir un estado A para mostrar el cambio hacia un estado B: “[lo que] yo tengo que hacer es una descripción de qué era lo que había entonces, para referirme justamente a lo que cambió”, y sugirió ajustar a este fin el texto redactado por el grupo al modelar una forma alternativa de formularlo: “Tal persona relata que hace tantos años el paisaje era este...”

Lo que este análisis del extracto de clase de la Figura 12 ilustra es una de las variantes de lo que conceptualizamos como “enseñanza entrelazada” referida a cómo los docentes incluyen la producción e interpretación de textos en sus materias (Carlino, 2017a). Según puede notarse, abordar lectura y escritura en esta clase de Biología no consistió en corregir la ortografía, hablar de la gramática de las frases o recordar ciertos usos de la puntuación. Tampoco radicó en analizar descontextualizadamente tipos de texto, ejercitar la escritura de frases con determinados conectores, ni adquirir metalenguaje como “paratexto” o “coherencia y cohesión” en tanto fin en sí mismo. No se trató de enseñar saberes generales, declarativos, enunciados verbalmente. Enseñar lectura y escritura en una materia como la examinada no se asemejó a la representación usual de “convertirse por un rato en profesor de Lengua”. Quizá en una dada situación, sí se requiera trabajar algunas de las cuestiones mencionadas, en un texto que valga la pena revisar y pulir. Pero lo que este análisis permite notar es esencialmente que ciertos modos especializados de leer y escribir, constitutivos de determinadas prácticas de investigación, se integraron en la clase como objetos de enseñanza, no en teoría sino en acción.

Resultados de estudios como éste muestran que las prácticas de lectura y escritura académicas típicas de ciertas comunidades académicas pueden enseñarse en las clases donde habitualmente solo son exigidas al momento de ser evaluadas. Pueden enseñarse si los docentes crean un medio didáctico para dar oportunidad de aprender, mediante participación, estas acciones especializadas de leer y escribir.

Cabe entonces retomar nuestra pregunta inicial: ¿Qué puede aportar esta línea de estudios del GICEOLEM para la tarea de docentes y asesores en los distintos espacios curriculares? Pienso que el aporte consiste en especificar lo que entendemos por alfabetización académica, lo que significa afirmar que la enseñanza de la lectura y la escritura es responsabilidad de todas las materias y de todos los docentes. Esta línea de estudios observacionales (Cordero y Carlino, 2019a y 2019b, Molina y Carlino, 2019, Roni y Carlino, 2017, 2018, entre otros) contribuye a hacer visible que quehaceres letrados como leer para poner en relación, escribir para analizar datos cualitativos, discutir sobre lo leído para acordar cómo interpretarlo, revisar lo escrito para darle forma de informe de investigación, ajustar la redacción de las frases al micropropósito que han de

llevar a cabo, etc., pueden enseñarse y aprenderse en situación, en tanto el docente involucre a los alumnos para participar acompañadamente en prácticas que tengan sentido para ellos. Las investigaciones del GICEOLEM dentro de esta línea exhiben que enseñar a leer y a escribir en cada asignatura significa poner a los alumnos en el rol de ejercer estos quehaceres y, en ese intento, interactuar con los pares y con la docente, y recibir orientación situada (lo que se diferencia de la mera explicación -como cuando el profesor da una instrucción general sobre cómo leer o escribir-). Asimismo, nuestros estudios indican que en estas situaciones, cuando los estudiantes participan leyendo y escribiendo textos especializados o dialogando sobre lo leído y escrito, dado que lo hacen sobre temas de una determinada materia, la lectura y la escritura también funcionan como herramientas al servicio del aprendizaje de los conceptos disciplinares en juego. Por ello, dedicar tiempo al trabajo en clase con la lectura y la escritura no va en detrimento de enseñar los contenidos propios de cada materia. Por el contrario, sirve a los alumnos para reelaborar y hacer propios esos contenidos.

3.5. Estudio longitudinal sobre el aprendizaje de un profesor para integrar la escritura en sus clases de ingeniería

A pesar de que en mi exposición en el III Encuentro Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias, examiné algunos resultados de la séptima línea de investigación (Figura 5), en curso, detallarlos aquí excedería en mucho el espacio de este trabajo. Me limitaré entonces a presentar el estudio, a destacar algunos aspectos y a citar los artículos que están publicados al respecto. En Cordero y Carlino (2019a y 2019b) podrán seguir de cerca los avances de la tesis doctoral de Guillermo Cordero, profesor ecuatoriano que integra el GICEOLEM y ha residido 5 años en Buenos Aires, con beca de su país. Recientemente ha regresado a Cuenca, Ecuador, y espera finalizar su tesis doctoral en pocos meses. Guillermo ha recogido sus datos mediante la colaboración, durante un año y medio, con un profesor de Ingeniería de 2do. año de su universidad ecuatoriana, un profesor muy formado: ingeniero, doctor y posdoctor en Ingeniería. Un profesor interesado en trabajar la escritura en sus clases de Métodos Numéricos, y en formar parte del estudio que realizamos con Guillermo.

Se trata de un estudio observacional, de co-diseño didáctico, pero en el que se complejizó el abordaje metodológico porque la intervención co-planificada entre el profesor y el tesista se combinó con una aproximación longitudinal. El estudio incluyó una serie de encuentros iniciales para el diseño de la secuencia didáctica, 3 implementaciones de la secuencia, y numerosas entrevistas de auto-confrontación durante el proceso. Cada implementación de la secuencia en semestres sucesivos fue videograbada. Teniendo en cuenta los objetivos iniciales asumidos por el docente, Guillermo identificó determinados episodios videograbados y se reunió con el profesor para discutirlos y repensar lo ocurrido

en clase. A partir de ello, acordaron modificar algún aspecto de la secuencia didáctica o del plan de intervención del docente, para probarlo en una segunda implementación. Lo mismo se hizo en el semestre posterior, dando origen a la tercera implementación de la secuencia, ajustada en virtud de las entrevistas de autoconfrontación.

¿Qué es lo que se escribía en estas clases de Métodos Numéricos? Se escribían entradas de manual de usuario de métodos numéricos, textos de una carilla, que constituyen un género típico de este campo. ¿Cómo se las escribía? Antes del encuentro con Guillermo, el profesor daba una clase magistral del método numérico y encomendaba a los alumnos que escribieran la entrada de manual de usuario como tarea domiciliaria para entregar en la clase siguiente, cuando él se llevaba los escritos, los corregía y posteriormente los retornaba evaluados. En los encuentros iniciales, Guillermo se basó en la insatisfacción docente por cómo escribían los alumnos y problematizó esta dinámica de trabajo, en la cual el profesor intervenía sólo *en los extremos* de la tarea de escritura (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Acordaron modificar la propuesta de trabajo y planificaron incluir una clase al inicio de la secuencia, para analizar con los alumnos un modelo de entrada de manual, es decir, un ejemplar publicado típico del género en cuestión, a fin de percatarse de sus características principales (cómo son las entradas de manual, para qué se escriben, quién las lee, para que se leen, etc.). También planificaron agregar una clase de revisión entre pares y revisión colectiva de los textos que traerían escritos los alumnos. A partir de esta revisión en clase, se agregó como tarea domiciliaria el requerimiento de reescribir la entrada de manual teniendo en cuenta los comentarios recibidos. Con estas modificaciones, desde la primera implementación, la secuencia codiseñada entre ambos previó tiempo de clase para trabajar sobre la escritura y lo escrito, en particular, para hablar sobre lo que se iba a escribir y sobre lo que se había escrito. La escritura no quedó relegada a la periferia del curso sino que fue jerarquizada como medio para aprender acerca del método numérico abordado. El docente no solo intervino marginalmente, para asignar la tarea o para corregirla, sino que lo hizo *durante* las clases, con la intención de incidir en el *proceso* de escritura.

Sin embargo, la observación de la primera implementación registrada en video permitió comprobar una distancia significativa entre lo planificado y lo realizado en clase. Esto fue objeto de discusión en las primeras entrevistas de autoconfrontación y dio lugar a comprometidas reflexiones del profesor sobre su propio quehacer docente. También originó una nueva planificación para ajustar la secuencia de cara a la segunda implementación, con la siguiente cohorte de alumnos. En Cordero y Carlino (2019a y 2019b), los interesados pueden acceder al detalle de lo ocurrido en la segunda y la tercera implementación, y al devenir de las reflexiones del docente durante los 18 meses del estudio.

Ahora bien, ¿Qué aporta este estudio para pensar la tarea de docentes y asesores en los distintos espacios curriculares? Desde mi punto de vista, son varias las potenciales utilidades emergentes de estos resultados.

En primer lugar, el estudio muestra los alcances y limitaciones del co-diseño didáctico y de la utilización de la autoconfrontación como medio de desarrollo profesional, para favorecer la toma de conciencia de la acción docente a fin de refinarla. De igual modo exhibe las transiciones sinuosas que suelen recorrer los profesores cuando procuran enriquecer sus prácticas de enseñanza en procesos formativos que incluyen el diálogo con otros.

En segundo lugar, ayuda a pensar en la fertilidad que conllevan ciertos cambios en la configuración de las clases, en el nivel meso, crono y topogenético (Brousseau, 2007; Sensevy, 2007). Una de las modificaciones mesogenéticas observadas se dio en el medio didáctico creado en una de las situaciones que se propuso en clase (de la mera exposición del docente como ocurría antes, a la revisión colectiva de un texto producido por un grupo de alumnos). Uno de los cambios cronogénicos experimentados consistió en extender el número de clases dedicadas al trabajo sobre uno de los métodos numéricos, para incluir el análisis de un modelo de entrada de manual y la revisión de pares y colectiva. Una transformación topogenética central que se produjo a lo largo de las implementaciones fue la participación, con nuevos roles ejercidos por alumnos y docente, en los que el derecho y la responsabilidad de revisar lo pensado y lo escrito comenzaron a compartirse.

Adicionalmente, este estudio ofrece análisis de las interacciones durante las clases, que podrían resultar útiles como insumos para considerar la tarea de docentes y asesores, en el mismo sentido que la sexta línea de estudios desarrollada por el GICEOLEM. Remitimos al lector a las publicaciones citadas.

4. Recapitulando

En esta presentación he reseñado el programa de investigaciones del “Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias”, que desde hace más de 20 años viene abordando de qué modos escribir y leer se incluyen en las distintas materias de la educación superior y secundaria. He detallado las líneas de investigación emprendidas. Me he detenido en algunos estudios y resultados, para señalar lo que podrían aportar para planificar, fundamentar y reflexionar sobre la labor de docentes y asesores pedagógicos en las diversas asignaturas y carreras. He remarcado la complementariedad de las distintas aproximaciones metodológicas de estos estudios, que fortalecen el panorama obtenido. Espero haber contagiado el entusiasmo por el trabajo que realizamos en el equipo y deseo haber motivado las ganas de profundizar en estos asuntos mediante la consulta de nuestras publicaciones y, por qué no, en el desarrollo de estudios que retomen alguna de las líneas de nuestro programa de investigación. Concluiré este trabajo considerando un emergente imprevisto, tal como prometí al inicio de mi exposición.

5. El logo del GICEOLEM y el logo del encuentro APU2019

Para finalizar, voy a retomar lo que noté al comienzo, acerca del logo del GICEOLEM (Figura 3) y el logo de este Encuentro de Asesorías Pedagógicas Universitarias (Figura 4). Tómense un minuto para compararlos... Seguramente ustedes ya se han percatado de que se asemejan en el hecho de que ambos representan una multiplicidad de personas: personas que escriben, e implícitamente recurren a libros, y en virtud de ello se levantan, se vuelven más capaces, en el caso del GICEOLEM, y personas que dialogan en medio de páginas de un libro, en el caso de APU2019. Al comienzo advertí que el logo de la APU tiene algo que no tiene el GICEOLEM y viceversa.

¿Qué ven ustedes? Por supuesto que los logos funcionan más por lo que connotan que por lo que denotan. Son obras abiertas a la interpretación de quien las aborda. Les comparto mi visión. Si quisieran compartirme la suya, podrían escribirme a giceolem@gmail.com

Colijo que en el logo de APU2019 hay interacción entre las personas, diálogo entre dos y probablemente entre varios. Esto falta en el logo del GICEOLEM, y es una pena no haberlo contemplado porque nuestro equipo aprendió que el diálogo plural sobre lo escrito es clave de cara al aprendizaje. También infiero que el logo de APU2019 alude al pensamiento (cuadraditos fluidos de colores) que emerge de ese diálogo, diálogo que a la vez transcurre al pasar de las páginas de un libro. Por su parte, en el logo del GICEOLEM aparece el escribir, ausente de la representación de APU2019. Y por medio de la alusión a la escritura el logo del GICEOLEM transmite la idea de que quien escribe sale del letargo, de la pasividad de estar recostado, se yergue, se erige más capaz. El logo del GICEOLEM hace sutil referencia a la función epistémica de la escritura, a que escribir puede ser un medio para desarrollar conocimiento. El logo de APU2019, al incluir el pensamiento, también se refiere al poder del diálogo para ayudar a desarrollar ideas. En definitiva: pienso que -si se pudiera- el logo del GICEOLEM debería ser complementado con la idea de interacción y diálogo presente en el logo de la APU2019. Y me pregunto si después de esta charla los miembros de la APU quisieran considerar la potencialidad del trabajo en clase con la lectura y escritura, actividades que, junto con el diálogo, pueden ayudar a aprender, a relacionar ideas, a repensarlas y a transformarlas en otras más complejas e integradas.

Referencias bibliográficas

Alfie, Lionel D. (2012). Conformación de un equipo de investigación didáctica en Biología en un Instituto de Formación Docente. Jornadas Nacionales de Investigadores/as en Formación en Educación (IICE). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/lionel.david.alfie/17>

- Alfie, Lionel. (2017). *Lectura y escritura en la enseñanza de la biología en el nivel superior. Prácticas potencialmente epistémicas* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Alfie, Lionel D.; Carlino, Paula (2012). Secuencias Didácticas de Biología con lectura y escritura mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la formación docente. *VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*. Ciclo Básico Común, UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/lionel.david.alfie/11>
- Brousseau, Guy. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carlino, Paula (2002a). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 12, 1-16. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/74>
- Carlino, Paula (2002b). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *LECTURA Y VIDA*, 23 (1), 6-14. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/91>
- Carlino, Paula (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *LECTURA Y VIDA*, (1), 16-27. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/125>
- Carlino, Paula (2005a). Enseñar no sólo exponiendo: Enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3 (3), 207-229. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/84>
- Carlino, Paula (2005b). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
- Carlino, Paula (2005c). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, (336), 143-168. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/130>
- Carlino, Paula (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En Paula Carlino y Silvia Martínez (Coords.), *Lectura y escritura, un asunto de todos*. Neuquén (Argentina): Universidad Nacional del Comahue. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/155.pdf>
- Carlino, Paula (2010). Formación en servicio de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias. En H. Jacobo (Ed.), *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores. Una visión sistémica*. Sinaloa, México: Editorial de la Universidad Autónoma de Sinaloa (EDIUAS). <https://www.aacademica.org/paula.carlino/10>
- Carlino, Paula (2012). Who takes care of writing in Latin American and Spanish Universities?. En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, y L. Ganobcsik-Williams, *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Anderson, South Carolina (Estados Unidos): Parlor Press / WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/204>
- Carlino, Paula (2013a). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (57), 355-381. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/103>
- Carlino, Paula. (Dir.) (2013b). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/141>
- Carlino, Paula. (2017a). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/241> y <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/21152/16999>

- Carlino, Paula (2017b). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22 (1), 110-124. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/236>
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/215>
- Carlino, Paula y Martínez, Silvia (Coords.) (2009). *Lectura y escritura, un problema asunto de todos/as*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/140>
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis* 4(7), 67-86. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/32>
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior: experiencias contrastantes en dos materias de un Profesorado en Historia. En G. Bañales Faz, M. Castelló Badía y N. Vega López, *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior* (160-184). México DF: SM México y Universidad Autónoma de Tamaulipas. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/225>
- Cordero Carpio, Guillermo y Carlino, Paula (2019a). El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería. En Charles Bazerman, Blanca Gonzalez Pinzón, David Russell, Paul Rogers, Luis Peña, Elizabeth Narváez, Paula Carlino, Montserrat Castelló y Mónica Tapia *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras / Knowing Writing: Writing Research Ac*. Bogotá (Colombia): Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/265>
- Cordero, Guillermo y Carlino, Paula (2019b). Qué hace un docente de Ingeniería para promover la participación de sus alumnos en la construcción de conocimientos: escritura, revisión colectiva y diálogo sobre lo escrito. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16 (32), 4-18. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/258>
- Di Benedetto, Silvia y Carlino, Paula (2007). Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores del MERCOSUR*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/94>
- Diment, Emilse y Carlino, Paula (2006). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio. *XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas"*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/90>
- Estienne, Viviana y Carlino, Paula (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4 (3), 9-17. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/35>
- Fernández, Graciela y Carlino, Paula (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?. *LECTURA Y VIDA*, 31 (3), 6-19. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/216>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D., H. Levy, S. Lobello, L. Lotito, E. Lorente y N. Natale (1996 y 1997). *Documentos de Actualización Curricular en Lengua N° 2 y N° 4*. Dirección de Curricular-Dirección de Planeamiento-Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Molina, María Elena y Carlino, Paula (2019). Writing as a Way of Participating in Knowledge Construction in Two Argentine University Classrooms. En Charles Bazerman, Blanca Gonzalez Pinzón, David Russell, Paul Rogers, Luis Peña, Elizabeth Narváez, Paula Carlino, Montserrat Castelló y Mónica Tapia *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras / Knowing Writing: Writing Research*. Bogotá (Colombia): Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/266>
- Roni, Carolina y Carlino, Paula (2017). Reading to write in science classrooms: Teacher's and students' joint action. En Plane, Sylvie, Bazerman, Charles, Donahue, Christiane,

Rondelli, Fabienne, Boré, Catherine, Carlino, Paula, Marquilló Larruy, Martine, Rogers, Paul y Russell, David *Research on Writing: Multiple Perspectives*. Fort Collins (Estados Unidos): The WAC Clearinghouse and CREM. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/230>

- Roni, Carolina y Carlino, Paula (2018). Viejas y nuevas TIC para aprender biología molecular. En Maricel Occelli, Leticia García, Nora Valeiras y Mario Quintanilla *Las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas mediadoras de los procesos edu*. Santiago de Chile (Chile): Bellaterra. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/239>
- Roni, C., Carlino, P. y Rosli, C. (2013). Enfoques metodológicos para investigar la enseñanza en contexto de aula: ¿cómo evitar el aplicacionismo de los estudios extrínsecos?". Publicado completo en las Actas del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación y Octavo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, (ISSN 1667-6750), Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/87>
- Rosli, Natalia y Carlino, Paula (2019). Puestas en común de respuestas escritas a guías de lectura en materias del nivel secundario. En Charles Bazerman, Blanca Gonzalez Pinzón, David Russell, Paul Rogers, Luis Peña, Elizabeth Narváez, Paula Carlino, Montserrat Castelló y Mónica Tapia *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá (Colombia): Editorial Javeriana y WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/264>
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy y A. Mercier, *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR. 5-34. Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann. Programa de colaboración de la Universidad de Antioquia y de la Universidad de Ginebra, y sus grupos de investigación GECM-SED 2007-2009. <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>
- Thaiss, Chris, Gerd Bräuer, Carlino, Paula y Lisa Ganobcsik-Williams (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Anderson, South Carolina: Parlor Press / WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/186>