

Seminario «Teoría de la Literatura, Literatura Comparada y Educación Literaria». Universidad de Sancti Spíritus «José Martí Pérez», Sancti Spiritus, Cuba, 2022.

# Investigar la enseñanza con y de la lectura y escritura a través del currículo.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2022). *Investigar la enseñanza con y de la lectura y escritura a través del currículo*. Seminario «Teoría de la Literatura, Literatura Comparada y Educación Literaria». Universidad de Sancti Spíritus «José Martí Pérez», Sancti Spiritus, Cuba.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/299>

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



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>.*

# Investigar la enseñanza *con y de* la lectura y escritura a través del currículo

Paula Carlino<sup>1</sup>

## Resumen

Este trabajo se organiza en torno a dos preguntas. Por una parte, se interroga: ¿Qué y cómo investigar para aportar conocimiento que sirva para mejorar la enseñanza de los docentes -a través del currículo- cuando solicitan a sus alumnos leer y escribir para comprender los temas de estudio de cada disciplina, y procuran que lean y escriban como lo hacen los profesionales en su campo de saber? Por otra parte, se cuestiona: ¿De qué manera organizar la supervisión de tesis de posgrado en ciencias sociales y humanidades para evitar que las tesis queden por el camino, o que solo valgan para lograr una certificación individual sin aportar conocimiento relevante? Las respectivas respuestas a estas preguntas caracterizan el objeto de estudio del GICEOLEM, como programa de investigación, y describen su funcionamiento, en tanto equipo de formación de investigadores. En el primer caso, se aspira a aportar a pensar la producción de conocimiento en el campo de la alfabetización académica. En el segundo caso, se desea contribuir a la pedagogía de la formación de posgrado.

## Introducción

Esta ponencia aborda cómo, desde el “Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias” (GICEOLEM), investigamos sobre la “alfabetización académica” (Carlino, 2013a): en qué debate teórico queremos participar, qué problemas prácticos motivan nuestros estudios, qué nos diferencia de otros enfoques, con qué metodologías indagamos. El objetivo que anima esta presentación no es sólo descriptivo sino argumentativo: se busca nutrir la discusión sobre qué tipo de investigaciones necesitamos (con qué supuestos y metodologías, con qué unidades de análisis), para contribuir a entender y a afrontar el problema que origina

---

<sup>1</sup> CONICET / Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional. paulacarlino@yahoo.com (ORCID: 0000-0003-2620-2340) <https://www.aacademica.org/paula.carlino/>

nuestro trabajo. En la segunda parte, se describe cómo funcionamos en nuestras reuniones grupales para formarnos como investigadores. En este caso, el propósito es aportar a un campo de problemas distinto, atinente a la formación de posgrado.

## **El programa de investigaciones del GICEOLEM**

El GICEOLEM, con sede en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Pedagógica Nacional, Argentina, investiga sobre cómo escribir, leer y dialogar sobre lo escrito y leído se incluyen en los distintos espacios curriculares de la educación superior y secundaria, y en qué condiciones estas prácticas contribuyen al aprendizaje de las disciplinas. Buscamos caracterizar qué hacen los docentes a través del currículo a) cuando solicitan a sus alumnos leer y escribir para comprender los temas de estudio de cada disciplina, y b) cuando procuran que lean y escriban como lo hacen los profesionales en cada ámbito del saber (historia, educación, trabajo social, ingeniería, etc.). En a), nos interesa la lectura y escritura como medios para aprender, la enseñanza de las disciplinas *con* lectura y escritura. En b), nos interesa la enseñanza *de* las prácticas de lectura y escritura especializadas. Por ello la doble preposición del título de este trabajo.

## ***El debate al que aspiramos a aportar***

Nuestros estudios aspiran a nutrir el debate acerca de *dónde* han de abordarse 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, una tutoría extracurricular? ¿o en todas las asignaturas?), *cuándo* (¿al comienzo de los estudios superiores? ¿o a lo largo de toda la formación?), *a cargo de quién* (¿un especialista en lectura y escritura? ¿o todos los profesores disciplinares mediante el trabajo colaborativo con especialistas?), *cómo*, y *con qué fines*. El debate también atañe a qué pueden hacer las instituciones para que la responsabilidad por la alfabetización académica no recaiga sólo sobre las espaldas de alumnos o docentes (Carlino, 2013a).

### ***El problema práctico que dio origen a nuestras investigaciones***

¿Por qué nos pusimos a investigar sobre estos asuntos hace ya más de 20 años? Partimos del principio de que, para aprender una asignatura, los estudiantes necesitan leer y escribir. No les alcanza con escuchar a su profesor. Las buenas clases expositivas o magistrales son un aporte insuficiente para que logren apropiarse de lo enseñado. Recibir explicaciones de un docente no garantiza que la información que transmite se comprenda, ni que los alumnos la interioricen y puedan emplearla después de aprobar la asignatura. Para incorporar la información recibida, los alumnos han de realizar un trabajo intelectual que implica desarmarla y rearmarla en sus propios términos, para integrarla a lo ya sabido. La escritura ayuda a hacerlo. También necesitan leer, acudir a las fuentes de donde se han formado sus profesores, para poder recurrir a ellas cuando necesiten seguir aprendiendo en el futuro.

Ahora bien, los profesores y profesoras del nivel secundario y superior sabemos que, si *asignamos* las tareas de lectura y escritura, si pedimos que los alumnos lean *fuera del aula*, si *solicitamos* que escriban pero nos desentendemos de cómo lo hacen, estas tareas *no* necesariamente ponen en marcha el trabajo intelectual buscado. Nuestras investigaciones iniciales, en las que entrevistamos a alumnos y docentes, muestran que muchas veces los estudiantes no saben cómo hacerlo (Estienne y Carlino, 2004; Carlino, 2017b). Por ello, porque para aprender los alumnos necesitan ejercer prácticas que no saben realizar solos, comenzamos a investigar en qué condiciones la enseñanza en las diversas materias favorece que la lectura y la escritura impulsen su trabajo intelectual, necesario para estudiar y aprender.

### ***El contexto de investigación de entonces y nuestro cambio de foco***

Cuando en 1997 comenzamos nuestra investigación, los estudios sobre lectura y escritura en la universidad argentina consistían, predominantemente, en análisis de escritos producidos por estudiantes para “diagnosticar” sus dificultades, con resultados del tipo “los alumnos no usan conectores adecuadamente, no introducen lo que van a decir, sus escritos presentan problemas de cohesión, de puntuación, etc.”. Eran estudios

que buscaban identificar sus errores, desde un enfoque del déficit. Lo mismo ocurría respecto de la “comprensión lectora”: se concluía que los alumnos no hacen las inferencias necesarias para comprender, desatienden los marcadores discursivos de los textos, en fin, no muestran determinadas habilidades. La responsabilidad por estas carencias era atribuida a los estudiantes o a la educación preuniversitaria: alguien no sabía lo que supuestamente debía saber, o alguien no lo había enseñado *antes*.

Para el GICEOLEM, reiterar investigaciones de este tipo resulta poco provechoso. En diversas universidades y carreras se repiten las mismas “falencias”. Lo que se necesita, a nuestro juicio, es entender por qué los estudiantes no hacen lo que se espera de ellos y, especialmente, indagar de qué modos la enseñanza puede ayudarles a comprender lo que leen y a poner sus ideas por escrito según lo requieren las diversas disciplinas. Estos objetivos de investigación no se logran por la vía de analizar errores en sus desempeños ni al evaluar o medir sus competencias.

Creímos entonces preciso ampliar la unidad de análisis: nuestras investigaciones no harían foco únicamente en los alumnos, sino que enfocarían también a los docentes y las instituciones: las prácticas de enseñanza y las condiciones educativas que las enmarcan. En este sentido, nos interesó prestar atención a qué se hace con la lectura y escritura en las distintas materias a lo largo y ancho de la universidad (grado y posgrado). Progresivamente, extendimos nuestra mirada también a la educación secundaria, y emprendimos estudios para “intervenir” en lo que sucede en las aulas<sup>2</sup>.

## **Líneas de investigación del GICEOLEM**

Las investigaciones desarrolladas por nuestro equipo a lo largo de dos décadas y media se complementan recíprocamente porque abordan diferentes ángulos de problemas afines, o lo hacen con distintas metodologías que aportan diversas perspectivas de fenómenos complejos. La Figura 1 lista la metodología usada en cada línea de investigación del GICEOLEM según un eje cronológico, aunque algunas líneas se desarrollaron en simultáneo.

---

<sup>2</sup> En los años '90, antes de la constitución del GICEOLEM, habíamos indagado y publicado sobre alfabetización inicial (Carlino y Santana, 1996).

1. Análisis de escritos de alumnos
2. Investigación-acción
3. Estudio documental comparado
4. Entrevistas a alumnos y docentes
5. Encuesta nacional a profesores
6. Observación naturalista de clases
7. Observación intervencionista de clases a partir de un diseño didáctico colaborativo (co-diseño)
8. Observación y confrontación longitudinal sobre transformación de la enseñanza de un profesor
9. Observación longitudinal de clases para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje de géneros desafiantes.

Figura 1: Abordaje metodológico de las líneas de investigación, sucesivas o simultáneas, del programa de investigaciones del GICEOLEM

Reseño a continuación cada línea de la Figura 1. Por limitaciones de espacio, omito los estudios sobre el nivel de posgrado que usan la aproximación metodológica de las líneas 2, 3 y 4, y sobre formación de docentes en servicio (línea 2). Las publicaciones con los resultados del conjunto de estas indagaciones, con referencias bibliográficas a numerosas fuentes, pueden accederse en: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

En nuestra **línea 1** estudiamos los escritos “borradores” que propusimos elaborar a universitarios para que los usaran al escribir sus respuestas de examen en una asignatura. Nos interesaba apreciar qué tipo de escritos producían y de qué modo los utilizaban. No me detendré en esta investigación. Lo que quiero resaltar es que, después del análisis de cientos de textos, comprendimos que por este camino –enmarcado en la psicología cognitiva y tomando como unidad de análisis los productos escritos de los estudiantes- no lograríamos aportar a la enseñanza para favorecer su aprendizaje. En este momento fue cuando nos percatamos que debíamos modificar nuestro foco.

La segunda línea de investigación emergió de mi condición de profesora de Teorías del aprendizaje, dentro de la Licenciatura en enseñanza de las Ciencias. Allí diseñé y probé en mis clases situaciones de producción y lectura de textos, a lo largo de varios años, en lo que resultó una investigación-acción a la par que un proceso de reflexión sobre mi tarea docente (**línea 2** en la Figura 1). Pero la reflexión solitaria no me conformaba. Necesitaba nutrirla de la experiencia de otros docentes. En ese momento, no encontré canales de interacción pedagógica en el ámbito en que transcurría mi trabajo.

Si bien inventé algunas situaciones didácticas por mi cuenta, supe que podría enriquecer mi labor si conseguía acceder a bibliografía que sirviera para conceptualizar y fortalecer lo que estaba haciendo en mis clases. Las publicaciones en español sobre lectura y escritura académicas eran limitadas: predominaban manuales o libros de texto con conceptos de las ciencias del lenguaje y ejercicios propios de los talleres de lectura y escritura, que algunas universidades impartían al inicio de sus carreras. Eran escasas las experiencias de enseñanza documentadas, en las cuales la escritura es un medio y no un fin, tal como en la materia que estaba a mi cargo. Siendo profesora en el área de la Psicología Educacional, mi objetivo no consistía en enseñar aspectos formales de la lengua, 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 asignatura que yo dictaba. En todo caso, el análisis lingüístico debía subordinarse a ese fin. Me resultaba necesaria otra clase de bibliografía. Afortunadamente ya existía internet, lo cual me permitió hallar numerosas prácticas pedagógicas documentadas en universidades del mundo anglófono, así como enfoques teóricos que las fundamentaban. En Carlino (2002b, 2005a, 2005b) dejé registro de las actividades que ensayé en mis clases a partir de estas lecturas.

Al buscar experiencias de otros docentes y fundamentos teóricos para el trabajo de alfabetización académica en materias que no tienen por objetivo enseñar a leer y a escribir, encontré culturas universitarias distintas a la local, así como estructuras institucionalizadas de 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 descubrimientos dieron origen a una indagación documental comparada, que describió qué hacían diversas universidades angloparlantes con la enseñanza de la lectura y la escritura (**línea 3**) (Carlino, 2002a, 2004, 2005c). Años después, participé de un estudio internacional que documentó 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, comencé a dirigir tesis de posgrado sobre estos temas. Con las tesis nos dimos cuenta de que las “incompetencias” de los alumnos señaladas por los estudios diagnósticos necesitaban ser contextualizadas. Advertimos

que debían complementarse con su punto de vista, así como con el de los docentes, para conocer qué piensan que ocurre con las prácticas de lectura y la escritura que se utilizan con fines de estudio. Comenzamos a indagarlo mediante entrevistas y grupos focales con estudiantes y profesores de distintas asignaturas y universidades argentinas (**línea 4** en la Figura 1) (Carlino, 2017b; Di Benedetto y Carlino, 2007; Diment y Carlino, 2006; Estienne y Carlino, 2004; Fernandez y Carlino, 2010). Posteriormente, realizamos una encuesta de alcance nacional para recabar la perspectiva de profesores de las diversas carreras de los institutos donde se forman los docentes (**línea 5**) (Carlino, 2013b; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Encontramos que la dificultad para comprender y producir textos académicos no es el problema de unos pocos, sino que es inevitable cada vez que los estudiantes se enfrentan a dominios disciplinares con los que no están familiarizados. Algunos tienen recursos para hacer frente a estos ineludibles desafíos, pero otros, no -sobre todo, los alumnos provenientes de familias que no han transitado por la educación superior-. Este hecho reclama que las instituciones educativas y sus profesores se replanteen lo que suele ser una exigencia sin enseñanza: que los alumnos comprendan y produzcan los textos de cada campo disciplinar. Exigir sin enseñar resulta injusto e inequitativo: reproduce las desigualdades sociales, excluye a los más necesitados de formación, y atenta contra el deseado rol democratizador de la educación.

Un viraje en nuestros estudios se produjo gracias a las políticas de ciencia y técnica que se desarrollaron en Argentina entre 2003 y 2015, cuando se incrementó el número de becas doctorales otorgadas por los organismos gubernamentales. Entonces ingresaron a nuestro grupo varios estudiantes doctorales jóvenes: una profesora de Ciencias de la Educación, dos psicólogas, una de Letras, un biólogo. También se sumó una profesora de Matemática, lo cual permitió acercarnos a nuestra aspiración de ser un grupo pluridisciplinar. Una de las becarias, Carolina Roni (hoy doctora), cuestionó, con razón, nuestras metodologías de entonces: “No es posible entender e incidir en la enseñanza sin observar lo que ocurre en el aula”. Así iniciamos estudios con observación, registro, y análisis sistemático de clases. Lo hicimos tanto desde un enfoque “naturalista” (**Línea 6**) (Cartolari y Carlino, 2011 y 2016; Rosli y Carlino, 2019; Molina y Carlino, 2019), como “intervencionista” (mediante la colaboración entre el profesor disciplinar y un investigador de nuestro equipo, que co-diseñaron secuencias de enseñanza de

contenidos disciplinares que incluían leer, escribir y hablar sobre lo leído y escrito (**línea 7** en la Figura 1) (Alfie y Carlino, 2012; Roni y Carlino, 2017, 2018, 2022). La observación naturalista permite acceder a la enseñanza existente para comprenderla. Si se desea crear condiciones para la alfabetización académica, para que la lectura y la escritura no aparezcan solo al momento de la evaluación sino durante las clases, como herramientas para comprender y aprender los temas enseñados, es necesario desarrollar un trabajo de diseño didáctico colaborativo para observar luego su implementación en el aula.

La **línea 8**, una variante de la anterior, consiste en un estudio longitudinal de diseño didáctico colaborativo entre un profesor de Ingeniería y un miembro de nuestro equipo. Mediante entrevistas y videograbación de clases a lo largo de dos años, analizamos el proceso de reflexión del profesor y la transformación de lo que hace en su aula con la escritura para enseñar Métodos Numéricos (Cordero y Carlino, 2019a, 2019b, 2022).

Finalmente, en la **línea 9** (Figura 1) observamos las interacciones ocurridas en las clases del taller de escritura de proyectos de tesis de una maestría en formación docente, cuando -a lo largo de un año y medio- los maestrandos debieron aprender a escribir en un género novedoso para ellos y ajeno a su quehacer profesional (Carlino, en prensa).

A continuación, me refiero al funcionamiento del “Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias”, como un dispositivo diseñado para formar investigadores.

## **El problema de hacer tesis “sueltas” y cómo le hacemos frente en el GICEOLEM**

En Argentina, la educación de posgrado suele adolecer de un problema, similar al que describe la bibliografía internacional. Existen dos entornos dispares en los cuales se realizan las tesis: unos la hacen dentro de un laboratorio, en un equipo de investigación que indaga temas compartidos, con intercambios frecuentes e informales entre distintos integrantes del grupo, con publicaciones en coautoría, etc. Otros hacen la tesis por su cuenta e interactúan únicamente con su director de tesis. En las ciencias sociales y humanas suele ocurrir lo segundo (Carlino, 2003a). Esta situación correlaciona con una tasa de graduación menor, con mayor tiempo para concretar las tesis que se completan, y con investigaciones que no suelen publicarse finalmente y/o que lo hacen con escasa

relevancia porque fueron realizadas más para obtener una certificación para el tesista que para contribuir al avance del conocimiento (Carlino, 2003b; Reisin y Carlino, 2009).

Después de haber atravesado como tesista la segunda experiencia, cuando me tocó dirigir las tesis de otros nos embarcamos en una dinámica afín. Progresivamente fui tomando conciencia de lo empobrecedor que resulta esta despoblada socialización académica, tanto para quien hace la tesis como para quien la dirige. En forma paulatina fuimos generando un medio distinto para la formación doctoral, que simultáneamente sirve para dar sentido a las tesis, sostener la labor de los tesistas y hacer avanzar el conocimiento producido. Por un lado, las tesis individuales fueron integradas en un programa de investigación, con temas negociados (y no solo al gusto del tesista), lo cual procura la relevancia del conjunto, y alienta publicaciones coautorizadas. Por otro lado, desarrollamos reuniones quincenales de supervisión colectiva entre varios tesistas y su directora de tesis, para hacernos partícipes de su trabajo en curso mediante textos borradores, que comentamos multivoceadamente después de leerlos en voz baja.

Así como en los laboratorios se suele compartir un costoso equipamiento tecnológico, que justifica el trabajo conjunto, en nuestro caso fue la escritura el punto de encuentro del equipo. Dado que las tesis demoran años en lograrse, el acuerdo fue ir publicando avances parciales. Para ello, fue necesario que en las reuniones de equipo discutiéramos no solo las cuestiones metodológicas y conceptuales de la investigación sino acerca de cómo comunicar los avances en ponencias para congreso y en revistas especializadas. Las tres cuestiones se abordaron juntas en la revisión colectiva de sus escritos borradores. Revisar de modo recurrente contenidos y formas ayuda a gestar publicaciones más elaboradas que si la escritura tiene lugar solo al final. La revisión colectiva funciona como medio de “depuración” y refinamiento de nuestra producción, en el que la intersubjetividad pone a prueba y nutre el pensamiento individual, construido con ayuda de lo escrito. Los comentarios que hacemos a los borradores presentados priorizan los contenidos por sobre las formas, pero discuten las formas cuando afectan contenidos. Los comentarios varían según el grado de avance de los escritos: formulan preguntas, señalan zonas oscuras, discuten la solidez en el razonamiento o la congruencia entre partes, advierten problemas metodológicos, proponen lecturas teóricas, brindan formulaciones que se consideran más efectivas, sugieren ideas, etc.

**En las Figuras 2 y 3** se observan sendas reuniones del GICEOLEM con la dinámica polifónica descrita. En las revisiones colectivas, los tesistas reciben comentarios de sus pares y no solo de su directora de tesis. La multiplicación de perspectivas con las que se comentan los escritos les devuelve los efectos diversos que sus textos producen en distintos lectores. Recíprocamente, todos aprenden del comentario al texto ajeno cuando explicitamos el criterio general subyacente, para que pueda capitalizarse en casos similares de la propia escritura. La directora de tesis también aprende de estos aportes. Muchas veces, los tesistas observan aspectos en el escrito del par que no se le hubieran ocurrido a ella, aunque valen la pena y enriquecen a todos.



Figura 2: El GICEOLEM en la Biblioteca del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires

El trabajo colectivo, cuando se extiende en el tiempo, también genera comunidad 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 para compartir su producción en curso, se contrapone al aislamiento que hemos sentido muchos tesistas cuando hicimos nuestra tesis en interacción solamente con un director. Contrarresta el descorazonamiento que emerge cuando creemos que no estamos a la altura de lo que se espera de nosotros, cuando suponemos que otros sacan adelante sus tesis más fluidamente, cuando postergamos el encuentro con el director de tesis porque no tenemos listo lo que debemos llevarle a

supervisar. Es que los temores también dilatan nuestra producción: nos cuesta ponernos a trabajar en la tesis porque nos juzgamos inadecuados para la tarea. Estos sentimientos se amortiguan si observamos que los demás atraviesan similares escollos.



Figura 3: Reunión de revisión colectiva del GICEOLEM en la Universidad Pedagógica Nacional

En particular, la revisión colectiva resulta fecunda por lo que los participantes aprenden al ubicarse en el rol de comentador del texto de otro. Pensar sobre un texto ajeno para ayudar a fortalecerlo exige desarrollar criterios -conceptuales, retóricos y lingüísticos- con los que considerarlo. Los tesistas progresivamente aprenden qué y cómo revisar al ejercer de revisores y cuando observan el comentario que hace su directora al final de la rueda. Al cabo del tiempo, ello redunda en la mejora de sus propios escritos, porque la función desplegada con otros se va internalizando y vuelve hacia sí mismos. El rol inhabitual que aquí ejercen los tesistas está posibilitado porque la directora de tesis comparte con ellos algunos de sus consuetudinarios derechos y responsabilidades.

Por último, la producción dentro de un equipo que lleva adelante un programa de investigaciones conexas revierte la usual situación de las tesis que se realizan de forma aislada y suelen contribuir en escasa medida a las discusiones de su campo de estudios. El dicho de que “una golondrina no hace verano” también se aplica a las tesis. Es una cuestión cuantitativa y cualitativa a la vez. El programa de investigaciones del GICEOLEM cambia la ecuación: varias tesis -orientadas hacia un similar problema, abordado desde distintos ángulos, que indagan considerando las tesis previas, se refinan grupalmente y generan publicaciones en coautoría- hacen avanzar el conocimiento en su campo.

## Conclusión

Dos problemas dieron origen a lo expuesto en este artículo. El primero, relativo a cómo hemos de investigar acerca de las denominadas dificultades de los estudiantes para leer y escribir en la universidad. El segundo, relacionado con las inadecuadas condiciones en las que suelen trabajar los tesistas en las ciencias sociales para concretar sus tesis, y la concomitante escasa relevancia de éstas como aportes al conocimiento. En ambas situaciones, la respuesta del GICEOLEM fue salir de la inercia. Variar los supuestos, la metodología y la unidad de análisis usuales, en el primer caso, para indagar lo que se hace en las clases con la lectura y la escritura. Y cambiar la dinámica acostumbrada de supervisión de tesis “sueltas”, para convertir en colectivos los intercambios antes restringidos a director y tesista, en el segundo caso. Las dos secciones de este artículo se conectan: creamos un programa de investigaciones con un foco distinto al usual, e integramos las tesis en este programa para que las investigaciones individuales contribuyan al avance del conocimiento en lugar de perderse por el camino, cual golondrinas solitarias. Y a la vez integramos a los tesistas en un equipo de investigación para que su interacción recíproca sirva a su formación y al desarrollo de este equipo.

## Referencias bibliográficas

- 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>
- Carlino, P. (en prensa). Nuevas prácticas cognitivas en el taller de escritura de proyectos de tesis. En Rogers, P.M., Russell, D., Carlino, P., & Marine, J.M. (Eds), *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman*. Colorado State University & the WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/302>
- 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 (2003a). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- Carlino, Paula (2003b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *X Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/15>
- Carlino, Paula (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *LECTURA Y VIDA*, 25 (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 (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?. En Narvaez, E. y Cadena, S (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/162>
- 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>
- 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, P. y Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/152>
- 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 Across Borders*. 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>
- Cordero, G. y Carlino, P. (2022). Trabajo colaborativo entre un profesor de ingeniería y un profesor de escritura para potenciar el aprendizaje de métodos numéricos. Ponencia enviada al Seminario «Teoría de la Literatura, Literatura Comparada y Educación Literaria», organizado por la Cátedra «Desiderio Navarro» de la Universidad de Sancti Spíritus «José Martí Pérez», Cuba, 26 y 27 de septiembre de 2022. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/301>
- 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>

- 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 Across Borders*. Bogotá (Colombia): Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/266>
- Reisin, S. y Carlino, P. (2009). Percepción de factores que favorecen u obstaculizan la finalización de una maestría en ciencias sociales. El punto de vista de los involucrados. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/170>
- 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 educativos*. Santiago de Chile (Chile): Bellaterra. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/239>
- Roni, Carolina y Carlino, Paula (2022). Involucrar a estudiantes secundarios en comprender Biología molecular a través de leer, escribir y dialogar. Ponencia enviada al Seminario «Teoría de la Literatura, Literatura Comparada y Educación Literaria», organizado por la Cátedra «Desiderio Navarro» de la Universidad de Sancti Spiritus «José Martí Pérez», Cuba, 26 y 27 de septiembre de 2022. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/301>
- Roni, Carolina, Carlino, Paula y Rosli, Natalia. (2013). Enfoques metodológicos para investigar la enseñanza en contexto de aula: ¿cómo evitar el aplicacionismo de los estudios extrínsecos?”. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, 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>
- 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>