

The background of the cover features a large, stylized black outline of a human face in profile, facing left. The face has a large, detailed eye. Behind the face, there are three horizontal rows of stylized books. The books are represented by vertical rectangles in white, pink, and green. The bottom of the cover has a green background with a pattern of small red dots and a circular emblem in the center.

LA FORMACIÓN DE LECTORES MÁS ALLÁ DEL CAMPO DISCIPLINAR

Elsa M. Ramírez Leyva / Coordinadora



ZA3075
F67

La formación de lectores más allá del campo disciplinar / Coordinadora Elsa M. Ramírez Leyva. - México : UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2020.

xii, 254 p. - (Lectura: pasado, presente y futuro)

ISBN: 978-607-30-3837-9

1. Alfabetización informacional. 2. Libros y lectura.
3. Estudiantes universitarios. I. Ramírez Leyva, Elsa M.,
1949-, coordinadora. II. ser.

Diseño de portada: Natalia Cristel Gómez Cabral

Primera edición, 2020

D.R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, 04510, Ciudad de México

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-30-3837-9

Publicación dictaminada

2020

Leen pero no comprenden...
Qué puede hacer la universidad para
acompañar la lectura en las disciplinas

PAULA CARLINO

CONICET, Universidad de Buenos Aires

Este trabajo retoma dos líneas de investigación desarrolladas por el “Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias” (GICEOLEM). Examina qué dicen alumnos y docentes universitarios sobre la lectura, y analiza una clase de Historia en la que se trabaja sobre lo que los estudiantes han leído. Para introducir estas investigaciones, se argumenta por qué el modo en que los alumnos leen y escriben es un asunto que ha de ocuparnos a las y los profesores de todas las asignaturas, razón por la cual el GICEOLEM investiga lo que se hace con la lectura y la escritura a través del currículum, en las diversas materias en las que leer y escribir no son fines en sí mismos, sino prácticas al servicio del aprendizaje de los contenidos de esas materias.¹

1 Este artículo es una versión re trabajada de parte de la conferencia impartida el 29 de agosto de 2019 en el Seminario de Investigación de Lectura organizado por el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información de la UNAM, y forma parte del Proyecto de Investigación Plurianual “Prácticas de enseñanza que integran leer y escribir para aprender

¿QUÉ APORTAN LA LECTURA Y LA ESCRITURA AL APRENDIZAJE DE UNA MATERIA?

Para enmarcar los estudios que realiza el GICEOLEM desde hace dos décadas, para situarlos con relación a los principios que nos guían, conviene plantearse estas preguntas: ¿Es posible aprender una asignatura cualquiera, correspondiente a cierta disciplina (Historia, Biología, Legislación Fiscal, etcétera) sin leer? ¿Se entiende lo mismo solo escuchando al profesor? ¿Se puede aprender sin escribir sobre los temas de esa asignatura? En definitiva: ¿Qué diferencia hace a la comprensión y al aprendizaje de una materia si el alumno lee, además de escuchar al profesor? Y de igual modo, ¿qué diferencia hay si escribe?

Si bien las preguntas apuntan a la escritura y la lectura, este trabajo se centra en la segunda. Cuando escuchamos dar una clase a un profesor o profesora estamos a merced de él o ella: el ritmo de la exposición lo determina el docente. Cuando un alumno o alumna escucha una clase, si no entendió algo, si se perdió, difícilmente logre entenderlo. El profesor sigue su clase, continúa hablando. En cambio, si un alumno lee un texto para estudiar y no comprende algo, puede decidir leer más lento, volver para atrás, ir hacia adelante para ver si lo que sigue le aclara, puede dejar la lectura un momento y teclear en la computadora o en el teléfono móvil para consultar algún término y acceder a otra fuente *online* que ayude a entender el tema. Cuando se lee un texto de estudio que resulta difícil, es posible dejar la lectura transitoriamente para resolver el problema de comprensión, y luego seguir leyendo, retomando

en diferentes asignaturas de la educación secundaria y superior” (PIP 112-201301-00032 financiado por CONICET) , así como del Proyecto “Lectura y escritura a través del curriculum en el nivel medio y superior. Aportes desde las didácticas disciplinares y la didáctica profesional” (PICTO UNIPPE 2017-0020 acreditado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, de Argentina). En este mismo volumen, se presenta otro artículo de la autora, correspondiente a la misma conferencia. Se remite al lector interesado al video de la conferencia completa, que puede encontrarse en: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/videos>.

el punto en el cual se dejó de leer, o bien decidir volver a leer desde más atrás para recordar lo que se iba entendiendo. Es decir, cuando un lector –formado como lector académico– lee, es él quien regula el ritmo de lectura según su ritmo de comprensión. En cambio, cuando escucha una clase, el ritmo de exposición lo regula el que habla, el docente.

Con relación a las preguntas que inauguran este apartado, una primera respuesta es que ciertas prácticas de lectura ayudan a comprender mejor el tema de estudio porque es posible regular el ritmo de avance según lo que cada uno va entendiendo.

Además, los escritos académicos suelen ofrecer información más desarrollada que las clases orales: contraponen tesis, expanden argumentos, proveen contextos, hacen historia, citan otras fuentes; es decir, profundizan lo que el docente explica. La explicación de un docente es valiosa porque ofrece pistas que pueden ayudar a entender lo que da para leer, pero la lectura enriquece lo que los profesores han podido condensar en el tiempo de su clase. Los textos escritos son las fuentes de donde los docentes abrevan. Si los alumnos acceden a estas fuentes escritas, también podrán nutrirse de ellas y gestarán un conocimiento más vigoroso.

Existe una tercera respuesta a las preguntas iniciales. La lectura agrega algo más que no ofrece el escuchar a un profesor. Si se escucha la clase de un buen profesor, seguramente se presencie una buena exposición; pero si se tiene la posibilidad de leer y comprender un texto de estudio, se puede tener acceso a miles de buenos profesores, aunque estén distantes geográficamente. Si un alumno adquirió la práctica de leer y estudiar sobre un tema especializado, no depende solamente de la exposición oral del profesor, sino que puede acceder al saber a través de la lectura; puede tomar contacto con el pensamiento de profesores que ya no viven y han dejado escrita su producción académica (puede leer a Platón, a Marie Curie, etcétera); puede leer a destacadas profesoras y reconocidos profesores de universidades distantes o que enseñaron en el pasado (docentes que se vuelven accesibles gracias a que escriben o escribieron, y a que podemos leerlos). Puede leer incluso a quienes no han sido profesores universitarios pero cuya

producción escrita es formativa. Al leer, se multiplica el número de docentes que cualquier estudiante puede tener, lo cual enriquece su aprendizaje. Si lee, no depende de los profesores o profesoras presentes físicamente.

Las anteriores son mis respuestas a la pregunta sobre qué diferencia hay entre solo escuchar una clase o también leer acerca de los temas de la clase. Ahora bien, las diversas prácticas de leer y de estudiar no son evidentes ni naturales, sino que necesitan enseñarse y aprenderse.

ESTUDIO MEDIANTE ENTREVISTAS: PERSPECTIVAS DE ALUMNOS Y DOCENTES

Para acceder al punto de vista de alumnos y docentes sobre cómo perciben lo que ocurre con la lectura y la escritura en la universidad, el GICEOLEM recabó su perspectiva a través de entrevistas y grupos focales en distintas asignaturas y universidades (Carlino 2017b; Diment y Carlino 2006; Di Benedetto y Carlino 2007; Estienne y Carlino 2004; Fernández y Carlino 2010). Examinó a continuación lo relativo a la lectura.

Los alumnos entrevistados señalan que ingresar a la universidad significa encontrar un mundo nuevo, desafiante porque desconocen las reglas de juego, que son distintas de las del nivel educativo previo. Este desconocimiento se refiere en particular a los textos que se les da para leer y a las formas de lectura esperadas, y conlleva gran desorientación (Carlino 2003). Resulta un reto la cantidad de material bibliográfico que han de leer:

La primera y más notoria [diferencia con la escuela secundaria] es la cantidad, se nota demasiado la diferencia en la cantidad [de material para leer]. (Alumno 1er. año, Ciencias Veterinarias).

Destacan que, a diferencia de la escuela secundaria, en la cual lo que había que aprender aparecía en el texto y podía “repetirse”, en la universidad debe ser elaborado por cada alumno. Además,

en las ciencias sociales y humanidades señalan otro desafío: la multiperspectividad o distintas posturas de los autores. Ya no hay una única “verdad” que pueda memorizarse sino varios puntos de vista que han de entenderse e integrarse:

Cuando entré al CBC [Ciclo Básico Común, el primer año de la Universidad de Buenos Aires], era como un mundo diferente... temas mucho más complicados. En la secundaria lo que se pregunta en los exámenes lo tenés en el libro, en el manual. Escuchás la clase y repetís... Acá en la facultad, te dan un montón de textos, mucho más complejos, en los que nada se toma como una verdad absoluta, sino que son opiniones de diferentes autores y reflexiones o cosas así y vos tenés que aprender a entender cada una (Estudiante 1er año, Artes).

En igual dirección se expresa otra alumna, que resalta la idea de que en la escuela previa había “definiciones” (saberes claros supuestamente indiscutibles), de las que se siente desprovista en la universidad. La complejidad de leer para las Humanidades y Ciencias Sociales reside en que coexisten saberes contrapuestos (hay muchas definiciones de un fenómeno), correspondientes a diferentes autores, que es preciso comprender dentro de su marco de pensamiento, y no como una definición aislada:

Es diferente [leer en la universidad respecto de la escuela previa] en cuanto a la extensión del texto, en cuanto a la complejidad, mucho más complejo. Y también en cuanto a lo de los autores: que cada uno dice algo distinto y que también lo que dice un autor no es un criterio de verdad, o sea, no es verdadero y es discutible. [...] yo por ejemplo en la escuela [secundaria] tenía una definición de literatura y ahora no tenemos. (Alumna 1er. año Humanidades, grupo focal)

En el mismo sentido, indican que los textos que encuentran difieren de aquellos a los que estaban habituados en la escuela porque muchas ideas importantes no están enunciadas sino que deben ser inferidas. “Lo importante” no siempre puede ser localizado (y subrayado) en el texto, sino que es preciso deducirlo. Esto genera mayor

La formación de lectores más allá...

incertidumbre porque si los textos no se discuten en clase, la interpretación que cada alumno realiza no recibe confirmación ni refutación:

[...] lo que me pierde es que esto, las deducciones que uno pueda sacar, extraer, digamos, no están escritas en ningún lugar; yo hasta ahora no leí en un texto que diga: «para la adquisición de un nuevo conocimiento o para el avance de un menor conocimiento a un mayor conocimiento válido deben darse las siguientes características...», no lo tenés así [en el texto]. Entonces a veces me resulta difícil saber si está bien [lo que yo entiendo] (Estudiante, 1er año, Psicología, UBA).

Por ello, valoran las clases en las que tienen ocasión de confrontar lo que entienden de los textos leídos. Intercambiar sobre lo leído ayuda a ajustar las interpretaciones iniciales en función de lo que compañeros y docentes aportan:

Lo que más me sirvió fue comentar en clase, entre todos, lo que leíamos (Alumno 1er. año Humanidades, grupo focal).

En las ciencias sociales y humanas, los estudiantes resaltan que en la universidad encuentran una práctica lectora especialmente novedosa: relacionar textos y autores. Esta forma de leer no les parece evidente. Solo se percatan de ella a partir de ciertas intervenciones de los profesores:

[Una pregunta] decía: “¿Qué cosas le agrega Althusser a Marx?” Ah, bueno, entonces yo ya sé que a Marx y a Althusser los tengo que estudiar juntos porque se complementan, pero en verdad yo los vi por separado. Con esa pregunta yo ya sé que me van a preguntar sobre la relación, pero si no, yo no sé (Estudiante, CBC, Educación).

Otras entrevistas detallan aspectos similares a los reseñados arriba. Alumnos entrevistados en diversas asignaturas, carreras y universidades sostenidamente revelan que las prácticas de lectura que les exige la universidad no les resultan familiares, ni son naturales o universales, sino propias de ciertas culturas académicas

universitarias. No consisten en la prolongación de lo que debieron aprender en la escolaridad anterior, y su novedad desafía a los recién llegados.

Sin embargo, parte de los docentes que entrevistamos piensan que las dificultades que enfrentan sus alumnos corresponden a falencias que traen de antes:

Lo que observamos en primer año de la universidad es chicos con carencia de habilidades básicas [de] lectura y escritura [...], que deberían haberlas adquirido en forma previa y no las adquirieron (Docente de 1er. año de Ciencias Veterinarias).

Los docentes con frecuencia creen que sus alumnos deberían haber aprendido a leer de una vez y para siempre al comienzo de la escolaridad, por lo cual suelen aspirar a que lleguen sabiendo cómo afrontar la lectura que ellos les asignan. No conciben que hay diversas prácticas sociales de lectura por lo que suponen que las formas de leer en la universidad, y en cada disciplina, son evidentes:

E: ¿Vos les aclarás la bibliografía que tienen que leer?

D: Se la digo la primera clase. Me da la sensación como que pretenden un seguimiento más personalizado, algo más directivo. Como ser: “Para la clase que viene hay que leer...” No, no. Agarren, vean el programa. Yo no voy a estar diciendo [lo que tienen que leer]... porque no tiene [sentido]... es muy escolar, diría la cátedra.

E: ¿Trabaja con alguna guía de lectura la cátedra?

D: ¡No!, darles una guía de lectura, ¡no!, me parece que no tiene ningún sentido, se entiende bastante. Si no se entiende, lo que yo pretendo es que ellos marquen y me digan “esto no se entiende, ¿me lo explicás?” (Auxiliar docente, 1º año, Psicología).

En resumen, las entrevistas exhiben un desencuentro entre lo que suponen y esperan estudiantes y docentes. A diferencia de lo que expresan los segundos, las dificultades señaladas son inherentes al intento de ingresar en un ámbito nuevo, con prácticas académicas desconocidas. Y sabemos que, si no se ofrecen ayudas pedagógicas –desde el interior de cada asignatura–, muchos alumnos

quedan por el camino. El apartado que sigue reporta una clase que ilustra una posible intervención para que esto no ocurra.

ESTUDIO OBSERVACIONAL: UNA CLASE DE HISTORIA

El extracto de clase reflejado más abajo corresponde a otra de las líneas de investigación del GICEOLEM e integra la tesis doctoral de Manuela Cartolari (Cartolari y Carlino 2011 y 2016). Se sitúa en la asignatura Historia de España, en un primer año de un instituto de formación docente (escuela normal) que forma a futuros profesores de historia.

Analizo a continuación una parte de la clase que precede al segundo examen. La profesora entrega durante la clase fuentes documentales (testimonios, registros civiles, epístolas, etcétera) para que los alumnos los interpreten a partir de textos historiográficos abordados en clases previas. Ha de notarse, así, que les plantea vincular dos tipos de textos: por un lado, fuentes documentales (textos de carácter empírico, material de archivo con el que trabaja el historiador); por otro, textos de la bibliografía de la asignatura (textos historiográficos, con análisis “teóricos” realizados por investigadores). El tema es la crisis y decadencia de España durante el reinado de los Austrias menores en el siglo XVII: la especulación financiera, el concepto de “pobres”, “pícaros”, “mendigos” y “grandes señores”. La profesora explica que la tarea que harán en clase es similar a la que va a pedir en el venidero examen. Y les sugiere que vayan escribiendo lo que piensan de los textos, lo que discuten, para después hacer una puesta en común.

Los alumnos conforman parejas y reciben distintos documentos empíricos, los leen y hojean los textos teóricos, que traen subrayados o resaltados. Se detienen en algunos párrafos, los releen, conversan entre sí, anotan en los márgenes. Esto ocurre durante media hora. Después la profesora plantea hacer una puesta en común, y pide a uno de los grupos comentar el documento que le ha sido asignado sobre “la nobleza”. La Figura 1 transcribe el diálogo a partir de entonces; en *cursiva* cuando se hace referencia a

conceptos de textos *historiográficos*, y en **negrita** cuando se hace referencia a **fuentes documentales**. Esta tipografía destaca que la tarea propuesta por la docente requiere interpretar documentos **“empíricos”** en función de documentos *“teóricos”*: la lectura de fuentes documentales debe realizarse a la luz de textos historiográficos leídos previamente. Los alumnos han de extraer de ellos categorías de análisis del material empírico, para identificar **fenómenos particulares** que corresponden a *nociones más generales* “teóricas”, desarrolladas por los autores leídos.

Layla: Nosotras lo pensamos en términos de una *asignación administrativa noble*.

Magdalena (quien trabajó con Layla): Vimos el tema del mal desempeño de los cargos, **acá** habla del caso de un **Marqués que, aunque le pagaran, iba de mala gana al trabajo y no sabía cómo hacerlo tampoco**.

Layla: También pensamos en el *endeudamiento de la nobleza*, como tema paralelo, porque la nobleza se endeuda constantemente y no se adapta a la crisis. Como que en **este documento**, lo que se nota es que, como vimos la clase pasada con el *texto de Domínguez Ortiz y de Iago* [autores cuyos textos historiográficos han leído], *hay tres posturas de la nobleza frente a la crisis...*

Docente: [Interrumpe] Este otro grupo también vio un **documento** parecido... ¿Se les ocurrió algo sobre estas *posturas* o pensaron alguna otra cosa? [Mientras dice esto, escribe en el pizarrón la frase que enunció Magdalena “la nobleza se endeuda constantemente y no se adapta a la crisis”].

José [miembro de la pareja a la que se dirigió la docente]: Nosotros vimos un documento sobre los **“marranos portugueses”** y los **pedidos de préstamos de portugueses “conversos”**, y también la **amenaza, frente al incumplimiento de los pagos, de ser expulsados de España**. Acá sí, se ven estas *tres posturas de las que habla Iago* también, ¿no? *La de tratar de adaptarse, la de seguir endeudándose sin saber cómo manejarse ante la crisis económica y la otra de intentar tener sus propios comercios, muy de a poco, como hablamos la clase pasada [...]*.

Docente: Bien, por ahí vamos, ven cómo los distintos aspectos se van conectando ¿no? Esto es lo que les voy a pedir que analicen la clase que viene en el examen. Reconocer estas *categorías*, poner ese **fragmento** del documento donde se les da la pista para pensarlas, y desarrollar los *conceptos que los autores nos ofrecen para pensarlas*.

[La clase continúa a partir de los aportes de los alumnos y la sistematización de la profesora, quien aclara y resalta algunas de las cuestiones emergentes].

Figura 1: Extracto de observación de una clase sobre Historia de España en un primer año del Profesorado en Historia en un Instituto de Formación Docente.

Tomado de Cartolari y Carlino (2016).

La clase de la que el extracto de la Figura 1 forma parte muestra una de las maneras posibles de enseñar prácticas de lectura especializadas en una asignatura que usualmente no tiene como objetivo didáctico enseñar a leer. Esta práctica de lectura, sin embargo, no es natural, no siempre se lee de este modo. Interpretar textos vinculándolos con otros textos es una práctica de lectura propia de ciertas comunidades, que necesita aprenderse por participación. No suele aprenderse a menos que se tenga ocasión de ejercerla acompañadamente.

Analicemos la clase que desemboca en la situación de la Figura 1.² La profesora decide no avanzar con un tema nuevo sino retomar los temas abordados en la clase anterior. Lo hace mediante una situación en la cual los alumnos deben poner en juego lo que han comprendido de los textos historiográficos dados para leer. Pero no se trata solo de “reparar” lo ya sabido: en la misma situación también tienen oportunidad de desarrollar su comprensión de estos temas porque los casos particulares descritos en las fuentes documentales permiten ejemplificar, y clarificar, los conceptos teóricos de la bibliografía leída. Lo que no fue entendido antes podrá ser comprendido ahora.

El trabajo en clase se plantea al comienzo en parejas. Probablemente esto desinhibe la participación: lo que un alumno no sabe, puede aportarlo el otro en un ámbito protegido, sin exponerse ante los demás. La tarea conjuga oralidad y escritura, la actividad de hablar con la de leer y escribir: hablar sobre lo que han leído en sus casas y relacionarlo con los documentos que la docente reparte para leer en clase; escribir sobre lo que van interpretando como herramienta heurística y como ayuda-memoria para la posterior puesta en común. Anotar los textos en esta situación es un medio para descubrir y ensayar ideas emergentes, y para retenerlas antes de que el pensamiento, sin escritura, se evapore.

Resulta importante que los textos estén sobre las mesas de cada subgrupo, tanto los historiográficos, que han debido leer y traen

2 Parte de este análisis fue publicado en Carlino (2017a).

a la clase, como los documentos que distribuye la docente para analizar en ese momento. La presencia de estos escritos, objetos estables y a la vista, es lo que permite a los alumnos detenerse a considerar su significado, a hacer, deshacer y rehacer interpretaciones que los vinculan, a operar sobre sus ideas emergentes al tomar un lápiz para dejar marcas del propio pensamiento sobre lo impreso. Sin la materialidad de estos textos, la mera oralidad (que se extingue al cabo de segundos) dificultaría pensar, construir relaciones, ponerlas a prueba y reconsiderarlas. Los escritos (los que se dan para leer y las marcas que los alumnos dejan en ellos) corporeizan el saber disciplinar y el conocimiento que construyen los estudiantes, respectivamente, convirtiendo ideas inmateriales evanescentes en objetos para ser pensados, debatidos y repensados.

Al cabo de media hora de labor en parejas, la docente define que la discusión colectiva recogerá lo que han podido interpretar distintos subgrupos de alumnos. No es ella quien explica el tema, al menos no de entrada, sino que pide que sean los alumnos quienes reconstruyan lo analizado en los textos. Los hace hacer, les da la ocasión de aprender. La profesora distribuye la palabra a distintos subgrupos para vincular el trabajo de unos con otros, y va escribiendo en el pizarrón ciertas ideas que aparecen en la discusión y son relevantes para el tema abordado.

Sobre el final del extracto, la docente destaca dos cuestiones. Por un lado, que los textos historiográficos y las fuentes documentales que repartió deben conectarse. Por otro, la profesora anticipa que esta práctica (utilizar conceptos acuñados por los autores estudiados, para dar sentido a las fuentes documentales) es similar a la tarea que en la clase siguiente solicitará en el examen. Esto revela que la actividad de poner en relación los textos leídos es considerada central para entender el tema tratado, y que por ello formará parte de la evaluación.

Recapitulemos. ¿Qué hizo esta profesora en su clase? Preparó a sus alumnos para lo que iba a requerir hacer en el examen de la clase siguiente. Se diferenció de otros docentes, que en las evaluaciones piden leer y escribir de modos que no han sido enseñados. Probablemente intuía que los conceptos historiográficos

se aclaran si se ejemplifican con fuentes documentales, a la par que esperaba que las fuentes documentales fueran conceptualizadas a la luz de la historiografía. Dedicó tiempo de clase a que los alumnos pudieran hacerlo. Poner en relación material empírico con teoría es un quehacer típico del pensamiento académico. La docente no dio por supuesto que sabrían hacerlo solos, sino que diseñó esta actividad para que pudieran aprenderlo, no mediante explicaciones, instrucciones o pautas, sino ayudando a ejercer esta práctica especializada.

De este modo, la lectura y la escritura adquirieron en esta situación dos sentidos entrelazados. Funcionaron como herramientas para aprender sobre historia: para conceptualizar las particularidades expuestas en las fuentes documentales y para consolidar la comprensión de los conceptos historiográficos de la bibliografía teórica. A la vez, el hecho de haber participado en esta actividad sirvió para que los alumnos expandieran sus capacidades de leer y escribir en la dirección a cómo se lo hace en los ámbitos académicos. La misma situación presenta así dos caras: lectura y escritura como herramientas de aprendizaje de nociones disciplinares (leer y escribir para aprender), y lectura y escritura como objetos de aprendizaje (aprender nuevos modos de leer y escribir).

Cabe preguntarse si la situación arriba analizada podría haber estado a cargo de un especialista en lectura y escritura pero desconocedor de la Historia de España. ¿Habría podido ayudar a relacionar apropiadamente las fuentes documentales con los textos historiográficos? ¿Los alumnos se habrían interesado en la tarea propuesta por alguien ajeno a la carrera que estudiaban? ¿Habrían aprendido de igual modo? Y adicionalmente: ¿sería posible enseñar esta práctica de lectura y puesta en relación de textos como una operación abstracta y general, por fuera de un contenido?

A MODO DE CIERRE

Este trabajo ha referido dos investigaciones realizadas por el GICEOLEM poniendo el foco sobre la lectura con fines de estudio en

las materias del nivel superior. El análisis de las entrevistas desarrollado apunta a explicar porqué ocurre lo que enuncia el título (“Leer pero no comprenden...”). La clase de Historia examinada ilustra una de las respuestas posibles a la pregunta que integra el subtítulo (“Qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura en las disciplinas”). Estas dos investigaciones ejemplifican sendas líneas investigativas del GICEOLEM que se vinculan. Por un lado, se describen las necesidades educativas de los estudiantes. Por otro lado, se caracteriza lo que hacen algunos docentes para ocuparse de ellas. Como se señaló al comienzo de este trabajo, ambas líneas emergen del principio de que leer y escribir son medios ineludibles para aprender en la educación superior y que es preciso que los docentes a través del currículo contribuyan a que los alumnos puedan realizarlo.

LISTA DE REFERENCIAS

- Carlino, Paula. 2003. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3 (2), 17-23. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/184>
- . 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>
- . 2017b. Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22 (1), 110-124. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/236>
- 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: SM México y Universidad Autónoma de Tamaulipas. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/225>
- 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>

La formación de lectores más allá del campo disciplinar. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información/UNAM. La edición consta de 100 ejemplares. Coordinación editorial, Israel Chávez Reséndiz; revisión especializada, Valeria Guzmán González; revisión de pruebas, Carlos Ceballos Sosa; formación editorial, Natalia Gómez Cabral. Fue impreso en papel cultural de 90 gr. en los talleres de Grupo Fogra. Año de Juárez 223. Col. Granjas San Antonio. Alcaldía Iztapalapa. Ciudad de México. Se terminó de imprimir en 2020.