

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

Para que los universitarios lean clase a clase... (¿de quién es el problema?)

PAULA CARLINO

CONICET, Universidad de Buenos Aires

En este trabajo analizo una actividad experimentada en mi aula universitaria con la lectura y escritura, y la sitúo en el marco del programa de investigaciones desarrollado por el GICEOLEM.¹ Abordo la relación entre resumen y comprensión lectora, y lo que podemos hacer los docentes para que los alumnos lean clase a clase.

CONTEXTO DE LOS ESTUDIOS DEL GICEOLEM

En 1997, antes de conformar el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias,² la lectura y la escritura en la universidad se

1 Este artículo es una versión re trabajada de una parte de la conferencia impartida en el Seminario de Investigación de Lectura, organizado en el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, de la UNAM, en agosto de 2019. Se en el PIP 112-201301-00032 (CONICET) y el PICTO UNIPE 2017-0020 (ANPCyT) de Argentina. En este mismo volumen, se presenta otro artículo correspondiente a la misma conferencia.

2 <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>.

planteaban como un “un problema de otros”: un problema de los alumnos, o un problema de los profesores que les habían enseñado previamente. Nuestro programa de estudios surge de convertir en propio ese problema supuestamente ajeno: partimos de que tenemos un problema en la enseñanza universitaria, que recibe alumnos a quienes les cuesta leer y escribir para aprender en las diversas disciplinas.

Lo que inicialmente aparecía como un “problema de aprendizaje”, un déficit en los estudiantes, lo empezamos a ver como un problema de la enseñanza universitaria, que nos incumbe. El problema lo tenemos nosotros: las instituciones superiores y los docentes que hemos de enseñar a los alumnos que recibimos, y no a alumnos ideales. Los alumnos ideales no existen pero, si existieran, los docentes no seríamos necesarios, porque esos estudiantes podrían aprender por su cuenta: estarían en condiciones de comprender los temas directamente de fuentes escritas, sabrían por sí mismos poner en relación su conocimiento preexistente con lo que los libros y la internet dicen, y podrían formarse autónomamente.

Si acordamos con el principio de que la universidad tiene la responsabilidad no sólo de enseñar a los estudiantes que recibe, sino también de ayudarles a aprender, hemos de abandonar la pretensión de que sean ellos quienes se amolden a nuestra enseñanza y a nuestros ideales de lo que deberían saber. Por el contrario, tenemos que conocer las necesidades educativas de los alumnos reales, y hemos de diseñar nuestra enseñanza en forma acorde, para que les ayude aprender.

Puesto que muchos de los alumnos reales que recibimos (en Argentina, en otros países de América Latina, y también en universidades de todos los continentes) suelen no saber qué hacer para entender los textos que les damos para leer, ni cómo escribir los textos que las distintas cátedras les solicitan, la universidad debe hacer algo que no sea culparlos ni responsabilizar a la educación anterior. Así pues, la universidad como institución y los profesores como parte de ella hemos de ocuparnos (y no solo preocuparnos) y planificar qué hacemos para que los estudiantes lean y escriban como requieren hacerlo para estudiar las distintas materias. Por lo

tanto, en el origen del GICEOLEM estuvo la convicción de que era necesario reconvertir el problema que suele ser adjudicado a otros, y transformarlo en un problema propio para ser investigado, estudiado, debatido y abordado en la enseñanza.

Los estudios que realiza el GICEOLEM parten de una pregunta común relativa a cómo la lectura y la escritura se trabajan en los distintos espacios curriculares. Nos interesa conocer de qué maneras escribir y leer como necesitan hacerlo los estudiantes (es decir, con fines de estudio) se incluyen en las materias. Inicialmente comenzamos indagando la educación superior pero luego también enfocamos la educación secundaria (alumnos de doce a diecisiete años). Nos proponemos aportar al debate acerca de dónde, cuándo, a cargo de quién, de qué manera, con qué fin y con qué fundamentación deben trabajarse la lectura y la escritura que se necesita que realicen los alumnos en la universidad, en la preparatoria, en la escuela previa, para aprender en las diversas asignaturas: en historia, en biología, en ciencia política, etcétera.

Figura 1. Revisiones colectivas durante reuniones del GICEOLEM



Nuestro programa de investigación ha desarrollado varias líneas con diversas metodologías. Entre ellas, realizamos investigación-acción en aulas universitarias (Carlino 2002b, 2005a) y del posgrado (2012a), estudios documentales comparados entre lo que se hace con la lectura y la escritura en universidades argentinas, australianas, canadienses y de Estados Unidos según sus programas institucionales que se ocupan de la escritura (Carlino 2002a, 2009, 2010, 2012b); hemos entrevistado a alumnos y docentes del grado universitario (Carlino 2017b) y del posgrado (Carlino 2005b), y recabamos la perspectiva de profesores mediante encuestas (Carlino, Iglesia y Laxalt 2013).

Desde hace una década, nuestra investigación es predominantemente de naturaleza observacional, dentro de diversas aulas (Carlino 2017a, Cartolari y Carlino, 2011; Cordero y Carlino, 2019a y 2019b; Molina y Carlino, 2019; Roni y Carlino, 2018; Rosli y Carlino, 2019). Llegamos a observar clases de Historia, Biología, Legislación Fiscal, Geografía, Ingeniería, Matemática, etcétera, porque nos dimos cuenta de que era limitada la información recogida en entrevistas, encuestas, análisis de programas de asignaturas o de textos producidos por alumnos. Si queremos aportar al problema de cómo se lee y escribe en los niveles educativos a los que nos dedicamos, debemos acceder a las prácticas que se realizan en las aulas y no solo a lo que se declara que se hace.

¿QUÉ PODEMOS HACER LOS DOCENTES PARA QUE LOS ALUMNOS LEAN CLASE A CLASE?

Del conjunto de estudios del GICEOLEM, examino a continuación una experiencia, concebida como parte de una investigación-acción, que tuvo lugar en mis clases de Teorías del Aprendizaje dentro de la Licenciatura en Enseñanzas de las Ciencias. La investigación-acción (más abarcativa que lo que aquí desarrollo) consistió en el diseño y puesta a prueba de diversas situaciones con la lectura y escritura al servicio de ayudar a aprender los contenidos de esta materia (Carlino 2005b).

El foco de este trabajo es una de las actividades experimentadas que sirvió a los alumnos para leer y jerarquizar el material leído. Al igual que todo docente, yo sabía que no alcanzaba con que escucharan mis explicaciones en clase, y aspiraba a que leyeran los textos de la asignatura. Pero también sabía que no basta con decir “lean”, eso no produce la lectura. Asimismo, quería que leyeran clase a clase, y no una semana antes del examen, porque la lectura ayuda a aprovechar las clases. Si los alumnos leen para la clase en la que se tratan los temas sobre los que han leído, suelen sentirse en mejores condiciones para participar. Cuando los estudiantes leen, con frecuencia tienen algo para aportar, pueden relacionar lo que interpretaron del texto con lo que se discute en clase, y también se sienten más seguros para preguntar cuando no entienden. Cuando leen pero sólo a último momento, de cara al examen, no tienen tiempo de procesar y vincular la información de los textos.

Con el fin de crear situaciones para que mis alumnos leyeran, procuré averiguar qué hacían otros profesores (Carlino 2003). Por esa época, en mi entorno existían escasas ocasiones de intercambio pedagógico entre docentes. Comencé entonces una búsqueda sistemática por internet y encontré que una profesora australiana –Summers (1999)– había escrito sobre este tema. Había documentado lo que hacía en sus cursos, lo cual a su vez había sido aprendido de un profesor inglés, según relata. Tanto me entusiasmó su relato, que adapté a mis clases lo que leí de Summers. Lo comparto en lo que sigue.

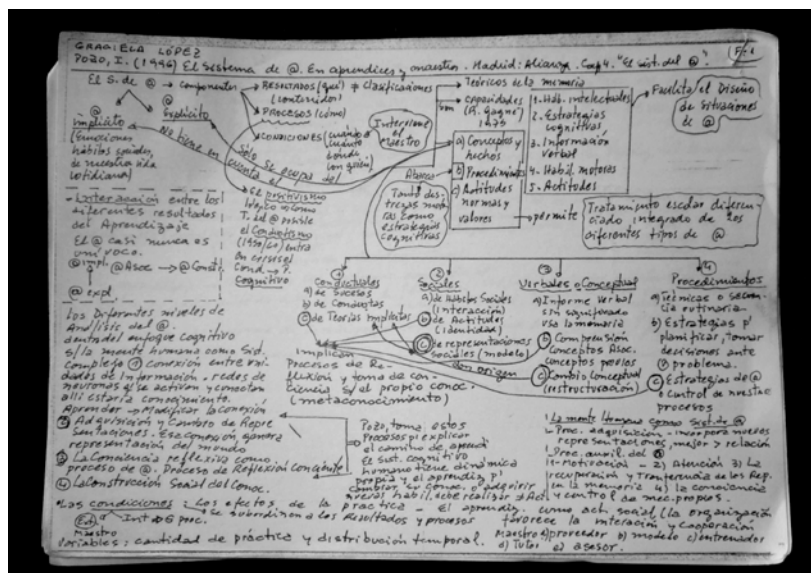
El objetivo de esta tarea es que los alumnos lean clase a clase. Un objetivo adicional es que “procesen” los textos leídos, que trabajen sobre ellos para apropiarse de su contenido. Así pues, lo que les propuse, adaptando lo que había leído en Summers (1999), fue que para cada clase todo alumno o alumna que lo quisiera (la tarea no era obligatoria) podría traer resumido en una ficha (o en media carilla de hoja común) el texto que se debía leer para la sesión. En mis clases semanales, solía dar dos textos para leer por clase. Cada texto era un artículo o un capítulo de libro de entre diez y veinte páginas. A partir de mi propuesta, el estudiante que decidiera hacerlo, podría traer resumido uno o ambos. Quien lo trajera (lo cual,

La formación de lectores más allá...

reitero, era voluntario) tendría una ventaja: iba a poder utilizar ese resumen en el examen final; aquel que viniera desprovisto del resumen no tendría esa posibilidad. Yo recogería los resúmenes clase a clase (con el nombre del alumno arriba bien visible), y los iría guardando y clasificando por alumno (figuras 2 a 4). Mi función no sería corregirlos —ni siquiera me comprometía a leerlos—; sus resúmenes eran de uso privado. Yo sólo los conservaría para devolver en el examen final todos los resúmenes juntos que cada quien hubiera ido entregando durante el curso.

Pauté también que arriba del resumen, debajo del nombre del alumno, debían indicar la referencia bibliográfica completa del texto leído. De este modo, podrían identificarlo fácilmente al momento del examen. Pero también era una oportunidad para que prestaran atención a cómo referenciar un texto según alguna de la normativas en uso (cualquiera de ellas, ¡y no solo normas APA!).

Figura 2. Resumen de un texto dado para leer.



¿Qué ocurrió en la clase siguiente a cuando propuse esta tarea? Todos los estudiantes trajeron su resumen de los dos textos que en la clase previa había dado a leer. Ninguno quería perderse la oportunidad de utilizarlos el día del examen final. Sin embargo, hubo una catarata de quejas y comentarios sobre lo complicado y laborioso que les había resultado la tarea: “Profesora, es muy difícil resumir en media carilla un texto de diez páginas”, “Me llevó varios días hacerlo”, “Primero leí y subrayé el texto, luego escribí un resumen de cuatro páginas, después resumí ese resumen y así llegué a una carilla. No puedo acortar más”. “Y además no sabemos si está bien resumido”.

Fue necesario entonces destinar esa clase a ayudar a entender y a apoyar la tarea de los estudiantes. Lo que hicimos no estaba contemplado en el relato de Summers. Les pregunté: ¿por qué resulta difícil resumir? En conjunto, fue saliendo que la limitación de espacio exigía reducir el texto fuente. Y no sabían qué debía quedar en la media carilla. Resultaba “muy poco lo que se podía poner” y necesitaban ayuda para saber qué retener y qué dejar ir.

Las escurridizas “ideas principales”

En el marco de la situación relatada, resultó necesario explicitar que resumir conlleva realizar complejas operaciones: jerarquizar las ideas de un texto; es decir, establecer un orden de prioridades, seleccionar las ideas que se consideran más importantes, y generar frases que las engloben e integren cuestiones menores. Ahora bien, ¿cómo sabemos que es lo más importante de un texto? Esta pregunta, clave, vincula directamente lo que es resumir con lo que es comprender un texto.

Suele ser habitual, en los diversos niveles educativos, enseñar que para resumir primero hay que subrayar o resaltar las ideas principales. Sin embargo, esta enseñanza hace agua apenas se la intenta poner en práctica. El problema no es *subrayar*. El problema es *qué* subrayar. Delia Lerner (1985) explica: lo importante en un texto no es absoluto. Quien lee no encuentra *dadas* en el texto las

ideas importantes. Es el lector quien debe determinar qué le resulta principal, porque las ideas importantes son relativas a lo que sabe y busca el lector.

En realidad, si seguimos a Keith Hjortshoj (2001), es posible distinguir dos puntos de vista sobre lo que es importante en un texto: el del autor y el del lector. El autor deja marcas en su escrito que señalan la relevancia que otorga a ciertas ideas: el sistema de títulos y subtítulos, las introducciones –que anticipan lo que tratará el texto–, las conclusiones –que retoman lo desarrollado–, las reiteraciones, las reasunciones... Estas “marcas” pueden dar una idea de en dónde ha puesto el foco el autor del texto. Esto permite al lector colegir lo que el autor ha considerado principal. Pero los lectores tienen su propia agenda. No leen con el mismo propósito con el que el autor del texto lo ha escrito. Los lectores acuden a un cierto texto con determinado propósito de lectura. Leen *para* algo. El propósito de lectura de quien lee, junto con lo que sabe sobre tema, delimitan lo que resulta prioritario para el lector.

El propósito de lectura

Todo lector independiente (es decir, quien elige leer) lee en busca de algo y ello lo lleva a jerarquizar y a seleccionar determinada información, que puede o no coincidir con lo que jerarquizó el autor. El problema es que los estudiantes no suelen ser lectores voluntarios. Son “lectores por encargo” (Marucco 2001). Van a leer porque sus docentes les encomiendan hacerlo. Y, en general, no saben qué buscar en los textos. No acuden al texto con un propósito de lectura claro y, por ello mismo, se pierden en la maraña de información. Basta observar que los textos de los alumnos suelen estar resaltados en su casi totalidad. Esto no pasa solo en nuestro entorno. También ocurre en universidades de Estados Unidos, universidades de élite como Cornell. Así lo expresan dos de sus profesores:

La impresión de que los universitarios no saben cómo leer depende, con frecuencia, del hecho de que no saben por qué están leyendo los textos asignados. Esta falta de propósito, a su vez, obedece a la forma en que la lectura es propuesta en las materias: como una actividad indiferenciada y solitaria, para ser realizada con el vago fin de saber qué dice el texto. (Gottschalk y Hjortshoj 2004, 121).

La cita de Gottschalk y Hjortshoj resulta interesante porque señala que la ausencia de propósito de lectura que experimentan los alumnos podría subsanarse si los docentes diéramos para leer en condiciones distintas a las que solemos hacerlo. Y aquí reaparece la pregunta del subtítulo del presente trabajo.

Ahora podemos entender mejor lo que ocurrió con los alumnos cuando hicieron su primer resumen. Su queja por no saber cómo reducir los textos fuentes para escribir sus fichas responde a que no sabían qué considerar importante. Como docente, yo era responsable de ayudarlos. Debía compartir con ellos lo que para el curso que impartía era prioritario.

Ahora bien, ¿dónde figura lo que una asignatura considera importante? En su programa y en la evaluación que propone. Lo que se considera central respecto de los textos que se dan a leer suele reflejarse en el programa de la asignatura, donde constan los objetivos, los contenidos, la forma de evaluación, la bibliografía, etcétera. Si un estudiante aborda un texto que corresponde a una unidad x del programa, y presta atención a los contenidos o ejes temáticos que abarca esa unidad, puede utilizarlos como guía para saber qué buscar en el texto. Buscará qué dice el texto con relación a ellos. El programa de una asignatura ayuda a construir un propósito de lectura para cada texto, porque refleja la relación entre los textos y las unidades temáticas de la asignatura; el programa contiene implícito para qué ciertos textos están incluidos en la asignatura. Así, estudiar para un examen, cotejando lo que dice el programa con lo que tratan los textos de la bibliografía es una práctica de estudio que exige establecer relaciones y, por ello, contribuye al aprendizaje. A pesar de ser una práctica letrada compleja, no suele enseñarse.

Volvamos nuevamente a la clase. Además de exhibir el programa de la materia y comentar su función orientativa, ejercí en acto lo que en teoría explica el párrafo previo. Les mostré, como ejemplo, lo que indicaba el programa acerca de los textos que había dado a leer para esa clase: a qué unidad correspondían, de qué temas constaba esa unidad y, por tanto, qué temas eran los que debían buscar en los textos para ver qué se decía allí de ellos. Podría haber propuesto que lo hiciéramos en conjunto, o que lo realizaran entre pares y comenzaran a planificar el resumen para la clase siguiente, o que revisaran los resúmenes ya hechos para ver si respondían a los temas indicados en la unidad correspondiente del programa... No lo hice, aunque ahora pienso que hubiera sido fecundo.

En cambio, reflexionamos sobre la función que debían cumplir sus resúmenes: servirles durante la evaluación final. Les pregunté si creían que les sería útil conocer cómo sería ese examen para lograr resúmenes adecuados a él:

—¿Si les adelanto el tipo de preguntas que voy a hacer en el examen final, eso les valdría para saber qué resumir?

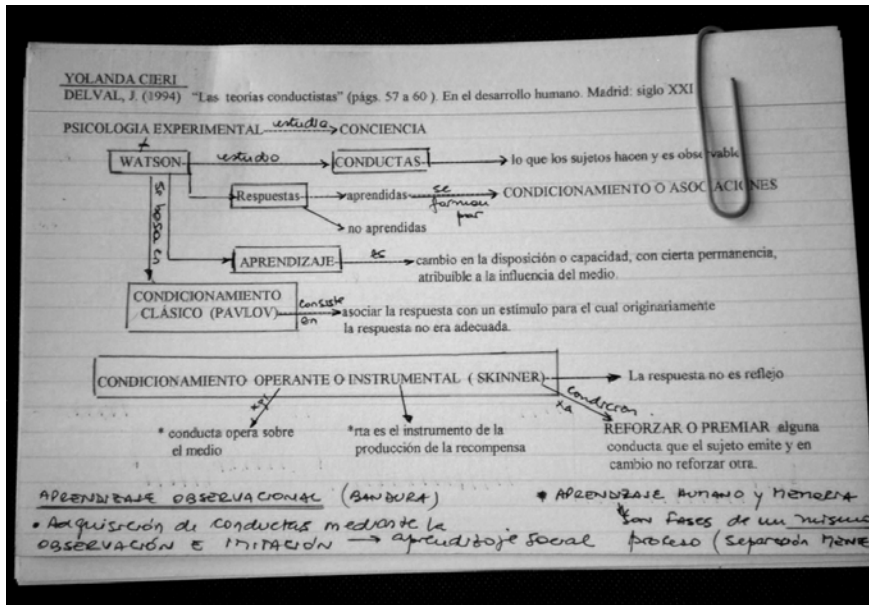
—¡Claro que sí, profe!— corearon. Los estudiantes se entusiasmaron. Saber sobre la situación de examen final podría ser una brújula para navegar los textos. Les prometí que para la clase siguiente llevaría un listado de preguntas de donde saldrían las que efectivamente irían a responder en el examen final.

En la clase siguiente, volvimos a conversar sobre cómo les había resultado hacer los nuevos resúmenes, y retomé el asunto de para qué los estaban escribiendo. Les pregunté cuál era su propósito. La discusión colectiva determinó que elaboraban estos resúmenes para usarlos en el examen final, aunque el proceso de elaboración (de lectura, relectura, toma de notas, síntesis, etcétera) empezaba a servirles para estudiar la materia. Pero, para que los resúmenes fueran útiles durante el examen, necesitaban información anticipada sobre cómo sería éste, qué tipo de preguntas se les iba a solicitar responder. Este conocimiento les serviría para saber qué buscar en los textos que leerían y resumirían a lo largo del curso. Les repartí en ese momento un impreso con cincuenta preguntas, que cubrían todos los temas del programa. De esas cincuenta, se les asignarían

tres el día del examen final. Sus sonrisas y sus manos extendidas dejaron ver que vislumbraban su utilidad: finalizaba la incertidumbre de hacia dónde debían dirigir sus esfuerzos.

Muchas veces, desde entonces, conté a otros profesores esta situación. Algunos objetaron: “¡pero si les das las preguntas de entrada, sólo van estudiar para eso!”, “harán el camino más fácil”. Lo ocurrido, en realidad, fue lo siguiente. Los alumnos sí estudiaron para prepararse para ser examinados en las cincuenta preguntas pero ello les resultó muy laborioso, eran preguntas complejas, de relación (requerían vincular conceptos, autores, textos), no eran preguntas cuya respuesta aparecía explícita en un texto dado. De acuerdo con lo observado, los alumnos leyeron y resumieron clase a clase, utilizaron las preguntas como un faro, buscaron en los textos cuestiones claves para la asignatura, relacionaron temas, fueron activos. Y sí, estos eran objetivos de la materia.

Figura 3. Resumen de un texto dado para leer.

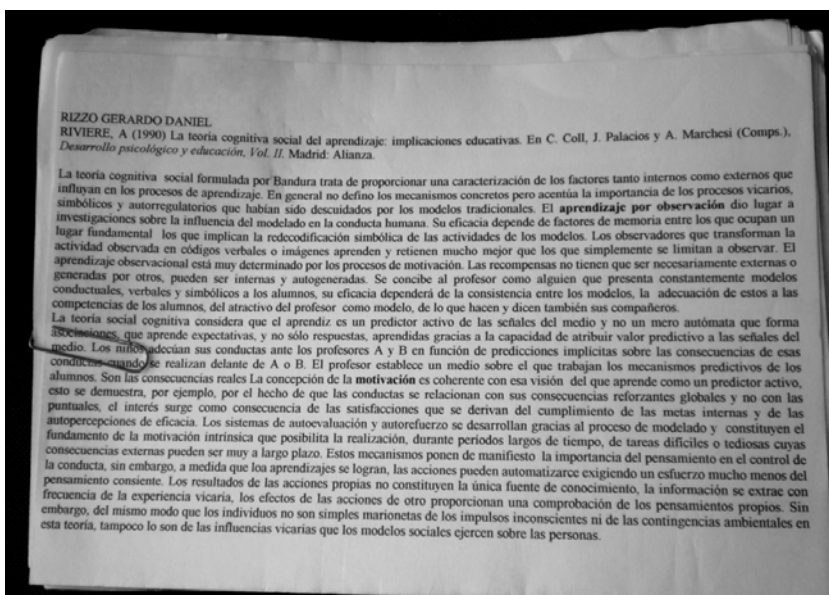


Pero no vayamos tan de prisa. En esa clase, cuando estábamos sentando las bases de esta tarea optativa que duraría todo el cuatrimestre, una alumna inquirió: “Profesora, si yo traigo y le entrego ahora un resumen, pero más adelante —cerca del examen— vuelvo a leer uno de los textos y pienso que lo que resumí a comienzo de curso es inadecuado (porque dentro de unos meses entenderé mejor lo que leo y podré darme cuenta de cosas importantes que hoy no), entonces, ¿nos va a dejar modificar la ficha [el resumen]?” La pregunta era válida, varios compañeros la apoyaron y acordamos que si alguien advertía la inadecuación de alguno de sus resúmenes entregados clase a clase, el mismo día del examen final podría trocarlo/s. Me daría el nuevo resumen a cambio del viejo. Lo que no era posible sería disponer del resumen de un texto que no hubiera sido entregado para la clase en la cual se discutía ese texto. En cambio, si lo habían entregado oportunamente, podrían luego cambiarlo. Aunque les pareció apropiado, surgió otro pedido: “Profe, pero si un día por alguna razón no puedo hacer el resumen, ¿nos dejará traerlo a la clase siguiente?”. Otros se sumaron: “sí, lo mismo si faltamos a alguna clase”. Todos querían tener todos los resúmenes disponibles al momento del examen. Sentían que así estarían amparados. Era razonable, por lo cual concedimos dos chances a lo largo del cuatrimestre: en dos ocasiones se podría retrasar la entrega del resumen una clase, no más, porque el objetivo era que leyeran clase a clase.

¿Qué pasó el día del examen final? El examen final era oral, tenían quince minutos para prepararlo con ayuda de papel, lápiz y sus resúmenes; luego yo les tomaba las preguntas oralmente en forma individual. En esa situación, observé que nadie los leía. Yo se los entregaba, pero los dejaban de lado. Entonces, cuando finalizaban el examen, empecé a preguntar uno a uno por qué no los habían usado. La respuesta fue unánime: “profesora, no nos sirven, no tuvimos tiempo de rehacerlos. Pero con todo lo que trabajamos durante el cuatrimestre, no los necesitamos”. Claro, al volver a estudiar los textos seguramente se percataron de la relevancia de cuestiones distintas a las que habían dejado plasmadas en sus resúmenes escritos tiempo atrás. No obstante, estaba a la vista que

lo que les había servido era el proceso. Lo que les resultó de utilidad no fue el producto dejado en el papel, sino la actividad de leer y resumir para sí mismos mientras cursaban la materia, con ayuda de las potenciales preguntas de examen y del programa, empleados como instrumentos de navegación para evitar atravesar el mar a ciegas.

Figura 4. Resumen de un texto dado para leer.



Así, gracias a lo que una docente argentina aprendió del trabajo que documentó Summers, estos universitarios ubicados en las antípodas geográficas de la universidad australiana, estudiaron y aprendieron significativamente. La experiencia se complementó con otras en las que leyeron y escribieron de diferentes modos (Carlino 2005b). Tan intensa fue la cursada, que uno de los alumnos definió su dedicación: había adoptado la asignatura como “materia de cabecera”.

A MODO DE CIERRE

Este trabajo profundiza en una experiencia de enseñanza como parte de una investigación-acción en un aula de Psicología enmarcada en el programa de estudios realizados por el GICEOLEM. Esta experiencia y el resto de investigaciones citadas más arriba contribuyen a pensar qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura y escritura en las diversas materias. Pensamos que hacerlo exige, primero, plantearse la pregunta que enuncia el subtítulo de esta presentación (¿de quién es el problema?). Reconvertir el “problema de aprendizaje” adjudicado usualmente a los alumnos en un problema atinente a la enseñanza es un primer paso para aportar a su abordaje.

REFERENCIAS

- 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>
- . 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>
- . 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>
- . 2005a. *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>

- _____. 2005b. "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". *Anales del Instituto de Lingüística*, XXIV, 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- _____. 2009. "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?" *Página y Signos*, 3 (5), 13-52. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/85>
- _____. 2010. "Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas". *Textura, Revista especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua*, 6 (9), 11-33. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/129>
- _____. 2012a. "Helping Doctoral Students of Education to Face Writing and Emotional Challenges in Identity Transition". En Castello, M.y Donahue, C. *University writing: Selves and Texts in Academic Societies*. London (Reino Unido): Emerald Group Publishing. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/99>
- _____. 2012b. "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>
- _____. 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>
- 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>

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>

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 *et al.*, *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/265>

———. 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>

Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. 2004. *The Elements of Teaching Writing*. Boston, Bedford/St. Martin's.

Hjortshoj, Keith. 2001. *The transition to college writing*. Boston, MA: Bedford/St.Martin's.

Lerner, Delia. 1985. "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 6(4), 10-13.

Marucco, Marta. 2001. "La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria". Ponencia presentada en las *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001.

- Molina, María Elena y Carlino, Paula. 2019. "Writing as a Way of Participating in Knowledge Construction in Two Argentine University Classrooms". En Charles Bazerman *et al.* *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/266>
- Roni, Carolina y Carlino, Paula. "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>
- Rosli, Natalia y Carlino, Paula. 2019. "Puestas en común de respuestas escritas a guías de lectura en materias del nivel secundario". En Charles Bazerman *et al.*, *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Editorial Javeriana y WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/264>
- Summers, R. L. 1999. "How can we get students to do their readings? Some strategies explored". En K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (Eds.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, pp. 401-402. Actas de la octava conferencia anual del Teaching and Learning Forum, U.W.A., febrero de 1999, Perth, Australia.

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.