



Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias

Two Variants of Academic Literacy When Reading and Writing are Interlaced in Academic Subjects

Duas variantes da alfabetização acadêmica quando entrelaçadas leitura e escrita nas matérias

doi:10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa

Recibido: 23 de mayo de 2017

Aceptado: 17 de julio de 2017

Disponible en línea: 18 de diciembre 2017

Submission Date: May 23rd, 2017

Acceptance Date: July 17th, 2017

Available Online: December 18th, 2017

Origen del artículo

Investigación acreditada. Este trabajo se realizó en el marco de los proyectos de investigación PICT-2014-2793, PIP 112-201301-00032 y Proyecto bianual 2016-06, acreditados por la ANPCyT, el Conicet y la Universidad Pedagógica de Argentina.

PAULA CARLINO

Nacionalidad: argentina

Investigadora del Conicet en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires y Profesora Titular de la Universidad Pedagógica

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

Filiación institucional: Conicet / Universidad de Buenos Aires / Universidad Pedagógica (UNIPE)

Títulos académicos: Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid

Dirección postal: Miguel Cané 2046, (1607) Villa Adelina, Prov. de Buenos Aires, Argentina

Dirección de correo electrónico: paulacarlino@yahoo.com

Resumen

Este trabajo reexamina datos de tres investigaciones realizadas por el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (Giceolem), que versan sobre los modos en que escribir y leer se incluyen en distintos espacios curriculares de la educación superior. Mediante una encuesta nacional, identificamos que existen dos modalidades de trabajo con la lectura y la escritura en cada materia: la periférica y la entrelazada. A través del análisis de registros observacionales en clases de Historia y de Biología, distinguimos, a su vez, dos variantes de la modalidad entrelazada, correspondientes a situaciones en las que se dialoga en torno a lo leído y escrito sobre temas disciplinares. El análisis de las observaciones de clase permite caracterizar las *prácticas* de enseñanza, y triangularlas con lo que de ellas se *declara* en la encuesta. Se busca con ello aportar al debate sobre la alfabetización académica, precisando cómo, con qué fin y por qué ocuparse de la escritura y lectura a través del currículum.

Palabras clave: alfabetización académica; enseñanza; disciplinas; lectura; escritura

Abstract

This paper reexamines data from three GICEOLEM studies, which focus on how writing and reading are included in different courses in higher education. On one side, a national survey results showed two modes of dealing with reading and writing in different courses: peripheral and intertwined. On another side, by means of observational studies, in History and Biology, the analysis of teaching situations in which teachers and students talk about what has been read or written allowed to identify, in turn, two variants of the intertwined mode: reading and writing as a means or as an end of instruction. Class observations transcripts enabled to characterize teaching *practices* and triangulate them with what was *declared* by professors in the survey. Our aim is to contribute to the debate on academic literacy instruction, offering a more detailed picture on how, why and what for reading and writing practices are dealt with across the curriculum.

Keywords: academic literacy instruction; teaching; disciplines; reading; writing

Resumo

Este trabalho reexamina dados de três pesquisas realizadas pelo GICEOLEM, focadas nas maneiras em que escrever e ler são incluídos em diferentes espaços curriculares do ensino superior. Mediante um inquérito nacional, identificamos duas modalidades do trabalho com a leitura e escrita em cada matéria, periférica e entrelaçada, e através da análise de registros observacionais em classes de História e Biologia, reconhecemos, por sua vez, duas variantes da modalidade entrelaçada, correspondentes a situações nas que se dialoga em torno do lido e escrito sobre temas disciplinares. A análise de observações de classe permite caracterizar as *práticas* de ensino e triangulá-las com o que de elas é *declarado* no inquérito, para contribuir no debate sobre a alfabetização acadêmica precisando como, com qual fim e por que se ocupar da escrita e leitura através do currículum.

Palavras-chave: Alfabetizacao académica; ensino; disciplinas; leitura; escrita

Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias

Introducción

El Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las Materias (Giceolem) ha estudiado los modos en que escribir y leer se incluyen en diversas asignaturas de distintas carreras de la educación superior y de la escuela secundaria. Estas investigaciones aportan a la discusión sobre el abordaje de la lectura y escritura académicas: ¿dónde ha de tener lugar? ¿En una, en varias o en todas las asignaturas? ¿Por fuera de ellas? ¿En tutorías de centros de escritura? ¿En cursos de ingreso? ¿Cuándo? ¿Al comienzo o a lo largo de los estudios? ¿A cargo de quién ha de estar? ¿De un especialista en lectura y escritura? ¿De los profesores de las distintas disciplinas? ¿De un equipo de dos docentes que articule sus distintos saberes? ¿Cómo ha de realizarse? ¿Mediante ejercicios o a través de usos contextualizados de la lectura y escritura? ¿Con qué fines? ¿Para que los alumnos aprendan los modos en que leen y escriben los especialistas? ¿Para que accedan al saber elaborado por ellos? ¿Para ambos fines? ¿Por qué? ¿Qué fundamenta estas u otras opciones?

Habitualmente, en Argentina y en otros países latinoamericanos la enseñanza de la lectura y

la escritura en la universidad se imparte en el inicio de las carreras (Fernández Fastuca, 2010; González, 2012), a través de cursos que preparan a los alumnos para que lean y escriban bien en el resto de asignaturas. En estos cursos, ciertas ‘habilidades’ —uso de normativa, procedimientos de cohesión, discurso referido, paratextos, separación en párrafos, géneros textuales, búsqueda de información, estrategias de comprensión lectora, mapas conceptuales, lectura crítica, proceso de escritura, etc.— se ejercitan una a una, fuera de una situación real de uso, con la intención de que luego, por su cuenta, los alumnos puedan ‘aplicarlas’ a la hora de leer o escribir textos en distintos contextos disciplinares¹.

A partir de una problematización de este tipo de enseñanza —a la que nos referiremos en adelante con el nombre de *propedéutica* (Carlino, 2013)—, el programa de investigaciones del Giceolem puso la mirada sobre distintas asignaturas para preguntarse acerca de lo que ocurre en los “sitios en los que el lenguaje habita” (Gottschalk, 1997, p. 23; Tolchinsky, 2008, p. 37). ¿Qué se hace y qué se puede hacer con la lectura y la escritura, necesarias para participar y aprender en cada espacio curricular, a lo largo y ancho de la educación —es

decir, en materias que no tienen por fin específico enseñar a leer y a escribir—?

Para explorar este interrogante, nuestro equipo ha indagado mediante diferentes aproximaciones metodológicas por los modos en que la lectura y la escritura con propósitos académicos se incluyen en diversas asignaturas. Si bien esta cuestión atañe a cada nivel educativo, el presente trabajo se centra en la educación superior. Retomamos aquí resultados de un estudio realizado en el que el instrumento fundamental fue una encuesta. Asimismo, examinamos algunos registros de observaciones de clase provenientes de otros dos estudios. Nuestro propósito es describir y conceptualizar situaciones de enseñanza *con y de* la lectura y la escritura, insertas en estos diversos espacios curriculares².

Reexaminar datos procedentes de investigaciones heterogéneas tiene una doble finalidad: por un lado, triangular los resultados y examinar su consistencia a través de diferentes aproximaciones metodológicas. Los estudios observacionales permiten analizar prácticas de enseñanza, a diferencia de otras metodologías que únicamente acceden a lo que dicen los encuestados o entrevista-

dos acerca de ellas. De este modo, la observación de clases y su registro sistemático ayudan a objetivar lo que ocurre en esos espacios, más allá de aquello que los actores perciben que sucede. Por otro lado, este artículo retoma datos de estudios diversos que sin embargo forman parte de un mismo programa de investigación, porque su consideración conjunta hace posible establecer relaciones que pasarían desapercibidas si se los considerara por separado.

En primer lugar, presentamos resultados de una encuesta nacional sobre lo que profesores de distintas asignaturas dicen que hacen frente a las dificultades de sus alumnos para leer y escribir. En segundo lugar, analizamos las observaciones de una serie de clases de Historia y Biología en las que se trabaja en torno a la lectura y escritura, como ejemplos de una modalidad de enseñanza identificada en la encuesta. Finalmente, teniendo presente la caracterización de las situaciones observadas y reconociendo el tiempo de clase que se gasta en integrar el trabajo con lectura y la escritura en las materias, nos preguntamos si es posible aprender los contenidos mediante otras alternativas. Por último, contrastamos la modalidad de enseñanza entrelazada y los cursos

propedéuticos, con el objetivo de precisar lo que entendemos por ‘alfabetización académica’.

Estudio a través de encuesta: qué dicen los docentes que se hace con la lectura y la escritura en diversas asignaturas

El estudio realizado por Carlino, Iglesia, Bottinelli, Cartolari, Laxalt y Marucco (2013) ofrece un panorama de las prácticas de enseñanza que los profesores dicen llevar a cabo para el aprendizaje de la lectura y la escritura en diversas carreras y materias. El estudio se basa en una encuesta aplicada en línea a una muestra probabilística y estratificada a nivel nacional de 544 profesores de 50 Institutos de Formación Docente (IFD) y de distintas asignaturas³. A continuación hacemos énfasis en una pregunta abierta de la encuesta que pedía describir las acciones que se realizan para ayudar a afrontar las dificultades de los alumnos —reconocidas por la mayoría de encuestados— para escribir y leer en cada asignatura (ver figura 1).

Figura 1: ítem de la encuesta con pregunta abierta

- Algunos alumnos de IFD tienen dificultades para expresarse por escrito y entender lo que leen.
- ¿Percibe usted este problema en su materia?
Sí / No
- ¿Se hace algo al respecto?
Sí, yo por mi cuenta
Sí, con otros colegas
Sí, a nivel institucional
No
- Por favor, describa qué se hace

Las descripciones de los encuestados sobre lo que hacen fueron categorizadas y cuantificadas. Los resultados indican que predominan las acciones por fuera de las asignaturas, seguidas

de intervenciones de los propios docentes en la periferia de sus materias —al inicio, para solicitar y pautar tareas, y al final, para evaluarlas—. Fue menos frecuente encontrar que la lectura y la escritura sobre temas disciplinares se abordan durante las clases. Aún en menor medida aparece que los profesores promueven la interacción entre ellos y los alumnos o entre pares, a través de la discusión sobre lo leído o lo escrito. Detallamos en lo que sigue estos resultados.

Enseñanza externa a las asignaturas

Los profesores encuestados dieron respuestas que ubican las acciones principalmente por fuera de la propia asignatura. Mencionaron talleres, cursos de redacción, comprensión lectora y tutorías, entre otras. Se trata de espacios que tienen el propósito de ‘nivelar’ o compensar ‘deficiencias’. Están a cargo de otros docentes, quienes enseñan diversos aspectos del uso de la lengua, así como estrategias de comprensión de textos y producción escrita. Tal como lo evidencian las siguientes respuestas, las estrategias de comprensión se abordan como saberes generales no relacionados con los contenidos de las materias:

“talleres para enseñar las formas y técnicas de la lectura y la escritura en el nivel superior” (409, Historia)⁴, y “Trabajo de lecto-escritura en el curso de nivelación. Aparte, los alumnos tienen como materia Expresión escrita y oral, donde se trabaja vocabulario, cohesión, coherencia, organización del texto, etc.” (374, Inglés)⁵. “Para todos los alumnos que ingresan a primer año del profesorado se ha implementado un curso de inicio, donde se les dicta clases de lengua —comprensión de textos y escritura—” (305, Historia). “A nivel institucional, cursillos de nivelación donde se trabajan estrategias para captar información, interpretar consignas, redactar una respuesta” (118, Matemática). “Hay un proyecto en la institución, a cargo de otros docentes, colaborando con los alumnos que tienen problemas, a través de tutorías” (1407, Economía). “Existe el servicio de orientación que atiende estas dificultades” (474, Biología).

Enseñanza en las asignaturas

En aquello que los profesores dicen que hacen con la lectura o escritura en sus materias, se pudo distinguir dos modalidades: la periférica y la entrelazada. La primera indica que los docentes intervienen en los márgenes de las actividades, mientras que la segunda se refiere a que dedican mayor tiempo durante las clases. La ubicación en la periferia implica que el trabajo realizado con la lectura y la escritura se mantiene en los bordes y no afecta demasiado la comprensión de los contenidos a impartir, mientras que la ubicación en el centro implica que el profesor se adentra y combina estos contenidos. Desglosamos en lo que sigue cada tipo de respuesta.

Periférica

En este tipo de respuesta, los profesores dicen que intervienen en ‘los extremos’ de la tarea: o bien al comienzo —cuando dan pautas o enseñan técnicas— o al final —cuando corrigen los productos—. El uso frecuente de la primera persona singular en sus testimonios, así como el uso del impersonal, denota una escasa interacción con y entre alumnos:

En algunos casos, el docente *pide tareas*:

Se les pide realizar monografías o trabajos en donde tengan que investigar y expresarse en forma escrita. Luego, defenderlos en forma oral, para desarrollar también esta competencia. (376, Taller de docencia III, Matemática)

Doy trabajos para que realicen en pequeños grupos donde tienen que interpretar la bibliografía dada y hacer un resumen no textual, sino en el que se note una comprensión de lo leído. (515 Biología)

En otros, el docente *da pautas*:

Elaboro guías de estudio. (1204, Psicología del

alumno del nivel)

Fundamentalmente intento describir con la mayor precisión lo que se espera del alumno. (1284, Biología)

También *da técnicas*⁶:

Doy técnicas de estudio y de análisis y comprensión de texto. Sugiero tener un diccionario a disposición. (226, Antropología)

Reforzando en clase las distintas técnicas de estudio. (891, Espacio de la Práctica — Historia)

Por último, los docentes *corrigen productos*:

Insisto en que los alumnos se expresen tanto en forma oral y escrita en clase, para poder observar y corregir los errores que surgen. (345, Matemática)

Corrección de producciones escritas y fundamentación de la calificación para remediar falencias. (582, Literatura española)

Entrelazada

Esta modalidad —menos frecuente— engloba las respuestas de los docentes que declaran intervenir no sólo al inicio o al final de las tareas de lectura o escritura, sino durante ellas. Con los siguientes ejemplos buscamos destacar la referencia al tiempo de clase dedicado y al contenido que es objeto de lectura o escritura:

Ocupo mucho tiempo en la comprensión de la situación problema y poco en la solución analítica (aplicar formulación). Esto lo propongo de la siguiente manera: dado un enunciado, discutimos su contenido. Dado el esquema de una situación problema, deben escribir el enunciado. (289, Física)

La idea que surgió es que los alumnos armen resúmenes de las clases para que los expongan en forma breve en el comienzo de la siguiente clase (368, Biología).

Como parte de la modalidad entrelazada, distinguimos una subcategoría minoritaria de respuestas que hablan de una interacción con o entre los alumnos a partir de la lectura y la escritura, que opera como herramienta para trabajar los conceptos disciplinares. Aparece la idea de ‘revisión’ —distinta a la corrección de ‘falencias’—, donde los intercambios entre pares y con el docente constituyen ocasiones para volver a pensar sobre los contenidos:

La lectura, la escritura y la práctica de la oralidad están muy vinculadas. Escribir con otros una síntesis de lo realizado, revisarlo, discutir la necesidad de agregar o modificar algo son todas oportunidades para desarrollar la escritura, la lectura, la oralidad y la escucha como así también situaciones propicias para el desarrollo de prácticas de argumentación. Someter a la consideración de otros las propias producciones es una actividad interesante para aprender a descentrarse del propio punto de vista. (550, Matemática)

Redactan consignas y se las pasan a otro compañero para saber si es clara o si realmente responden a lo pedido. Se trabaja con redacciones, comentando tanto la corrección en los conceptos como en la forma de expresarlos, y también con exposiciones orales (168, Geografía).

En síntesis, los ejemplos de cada categoría pretenden mostrar el abanico de posibilidades de lo que significa para los encuestados ocuparse de la lectura y la escritura. Aunque en términos cuantitativos fue más habitual que la lectura y la escritura aparecieran por fuera o en los márgenes de las materias, cualitativamente lo que se dice que se hace dentro de las asignaturas que no tienen como fin específico enseñar estas prácticas deja entrever interacciones en torno a lo leído y lo escrito, que parecen ser especialmente formativas.

Estos resultados exhiben los alcances y limitaciones propios de la metodología de encuestas: devuelven un paneo general por medio de

muestras importantes de profesores, recogen su punto de vista en los campos abiertos del cuestionario, pero no permiten conocer qué ocurre en las aulas, sino lo que los encuestados dicen sobre ello. Para trascender esta limitación y ofrecer datos complementarios, el Giceolem viene realizando observaciones que se enfocan en lo que efectivamente se hace con la lectura y la escritura en diferentes materias. Lo que sigue a continuación son los datos de dos de estos estudios.

Estudios observacionales sobre lo que se hace en clase

Las investigaciones observacionales realizadas por el Giceolem permiten triangular los datos arrojados por la encuesta. En los casos de educación superior estudiados —historia, biología, lingüística e ingeniería—, reencontramos las modalidades periférica y entrelazada, que adquieren cuerpo y pueden ser especificadas gracias a las observaciones de clases. En lo que concierne a la modalidad entrelazada, los registros de las observaciones permitieron identificar diversas situaciones en las que se dialoga a partir de lo leído o escrito, que varían según la participación que se les permite a los alumnos, los objetivos que se persiguen y la mayor o menor referencia a los textos leídos o escritos.

Escrutamos en lo que sigue dos registros de clase que ilustran cómo distintos modos de leer y escribir se entrelazan con conceptos disciplinares en las asignaturas de historia y biología de los IFD⁷. Estos registros, obtenidos mediante grabaciones de audio y notas de la observación de una serie prolongada de clases, fueron analizados preliminarmente con Manuela Cartolari (Cartolari y Carlino, 2016) y Lionel Alfie (2017). En este artículo, los reexaminamos en busca de relaciones de similitud —categorización— y contigüidad —conexión— (Maxwell y Miller, 2008, 2012).

En cuanto a sus similitudes, algunas de las situaciones observadas (ver figuras 2 y 3) contemplaron la interpenetración entre la lectura, la escritura y la oralidad (Dysthe, 1996) y, en par-

particular, involucraron la puesta en relación de dos tipos de textos: la bibliografía teórica de la asignatura y el material empírico —en historia, fuentes documentales como testimonios, registros civiles y epístolas, y en biología, transcripciones de entrevistas realizadas por los alumnos—. En ambos casos, la tarea propuesta fue similar: interpretar y categorizar documentos de naturaleza empírica en función de textos teóricos. Este rasgo común a ambos escenarios de trabajo coincide con lo que algunos autores señalan sobre la potencialidad epistémica de la lectura y la escritura cuando se integran en la enseñanza de asignaturas cualesquiera: su valor para ayudar a establecer conexiones, a “pensar entre” (De Michelli e Iglesia, 2012; Maimon, 1997).

Si bien se trata de situaciones que comparten algunos rasgos centrales, el análisis cualitativo —descriptivo e interpretativo— de los registros de clase que se presenta a continuación permite distinguir dos variantes sutiles de lo que denominamos enseñanza entrelazada: a) lectura y escritura como herramientas para ayudar a aprender conceptos disciplinares, y b) formas de leer y escribir especializadas, propias de una disciplina o del estudio de una disciplina, abordadas como objetos de enseñanza. Estas dos variantes constituyen polos de un continuo, en el cual una de ellas prima sobre la otra, pero no la anula. Asimismo, muestran que el foco de la enseñanza puede ponerse sobre uno u otro de los términos —conceptos disciplinares o lectura y escritura—, aunque el otro término también sea tratado en un segundo plano.

Lectura y escritura como herramientas para el abordaje de conceptos disciplinares

A modo de ejemplo de la primera variante —lectura y escritura predominantemente como medios de aprendizaje—, examinamos el registro de observaciones llevadas a cabo en una clase de historia de España. Allí, la docente organiza y gestiona la clase para que la interacción entre ella, los alumnos y los textos les ayude a comprender los temas

pertinentes. Esto se da a través de la interpretación de la bibliografía de la materia y de relacionarla con documentos históricos, propios del análisis que suelen realizar los historiadores (ver figura 2).

Detengámonos a examinar lo ocurrido en la clase que se cita en la figura 2. Por un lado, la docente propone retomar la tarea de lectura asignada en la clase anterior, pero no inquiere sobre ella directamente, sino que organiza una nueva tarea en la que los alumnos deben poner en juego su comprensión de la bibliografía historiográfica que leyeron en sus casas. El trabajo de la clase se plantea en grupos de a dos, lo que probablemente facilita y desinhibe la participación. Así, lo que un alumno no sabe, puede ser aportado por otro. La tarea articula la actividad de hablar con las de leer y escribir: hablar sobre lo que han leído en sus casas y ponerlo en relación con los documentos históricos que la docente reparte para leer en clase; escribir sobre lo que se va 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 se olviden.

No es casual que los textos estén en las mesas de cada subgrupo de alumnos —tanto la bibliografía que han debido leer, como los documentos nuevos para la clase—. La presencia de los textos como objetos estables y visibles permite a los alumnos detenerse a considerar las ideas que contienen, hacer, deshacer y rehacer hipótesis que las vinculan, operar sobre ellas por medio de gráficos. Sin la materialidad de estos textos y con la mera oralidad sería muy difícil pensar, construir relaciones, testearlas y reconsiderarlas. Los textos —los que se entregan para leer y las marcas escritas que los alumnos dejan en ellos— materializan el saber disciplinar y el conocimiento que construyen los estudiantes, convirtiendo ideas inmatrimales evanescentes en objetos para ser pensados, debatidos y repensados.

Al cabo de media hora de trabajo en parejas, la docente determina que la discusión colectiva

Figura 2: 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, M. y Carlino, P. (2016).

En la materia Historia de España —primer año de IFD—, un grupo de alumnos asiste a la clase previa al segundo examen. La docente T. recuerda que, tal como anticipó, entregará distintas fuentes documentales históricas —testimonios, registros civiles, epístolas, etcétera— con la finalidad de que los alumnos las interpreten a partir de la bibliografía que han trabajado en clases anteriores. Los temas corresponden a la crisis y decadencia en España durante el reinado de los Austrias Menores en el siglo XVII, sobre todo en cuanto a la especulación financiera y a las categorías de “pobres”, “pícaros”, “mendigos” y “grandes señores”. T. explica que esta tarea es equivalente a la que se les requerirá en el examen venidero y propone que la resuelvan en parejas con la bibliografía a mano, que pidió traer a los alumnos. Además, les solicita que vayan escribiendo lo que piensan y discutan, para compartirlo después entre todos. Los estudiantes conforman parejas y reciben distintos documentos. Los leen y luego hojean la bibliografía que ya tienen subrayada y/o resaltada, deteniéndose en algunos párrafos y releyéndolos, conversando entre sí y también anotando en los márgenes de los textos o en sus carpetas. Este trabajo transcurre durante media hora. A continuación, T. da comienzo a la discusión colectiva solicitando a uno de los grupos interpretar el documento sobre la nobleza, que han analizado.

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 Lago [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, T. 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 Lago 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 sigue desarrollándose a partir de los aportes de los alumnos y la sistematización de la docente, quien aclara y destaca distintas cuestiones].

recogerá el aporte de lo que distintos grupos han podido interpretar. No es ella quien explica el tema —al menos no de entrada—, sino que pide a los alumnos que sean ellos quienes reconstruyan lo que analizaron de los textos. La profesora da la palabra a distintos grupos y así vincula el trabajo de unos y otros. Asimismo, escribe en el pizarrón ciertas ideas que aparecen en la discusión, las cuales selecciona en la medida en que se acerquen a nociones prioritarias para el tema abordado.

Además de coordinar la participación, la docente destaca dos cuestiones. Por un lado, que los asuntos leídos —tanto en la bibliografía historiográfica como en los documentos históricos— se deben ir conectando. En otras palabras, insiste en utilizar conceptos historiográficos acuñados por los autores estudiados, como categorías para pensar e interpretar los documentos históricos. Por otro lado, dice que esta actividad es similar a la tarea que solicitará en el examen de la clase siguiente. Esto revela, por un lado, que la tarea de relacionar los textos es considerada central para entender el tema en cuestión y que, por ello, eso hará parte de la evaluación. Por otro lado, muestra que los alumnos deben aprender a llevarla a cabo; la razón por la cual la docente dedica tiempo de clase a enseñarla, no mediante explicaciones o instrucciones, sino ayudándoles a ejecutarla.

En el extracto de esta clase de historia puede notarse que la acción conjunta de la profesora y los alumnos se centró fundamentalmente en la comprensión de los conceptos propios de la materia. Lo hicieron mediante la lectura, la puesta en relación e interpretación, la toma de notas y la discusión sobre lo leído. En este caso, lectura y escritura devinieron predominantemente herramientas $\frac{3}{4}$ cuyo uso se ejerció en clase con regulación de la docente $\frac{3}{4}$, puestas al servicio de la comprensión de aspectos de la historia de España. De todos modos, si bien lectura y escritura funcionaron como medios para trabajar sobre nociones propias de la materia, la oportunidad de leer y escribir con un propósito asumido por los alumnos funcionó también como fuente de aprendizajes

incidentales sobre estas prácticas.

Cuando la profesora fue entrevistada, explicó que el análisis de documentos históricos a partir de bibliografía historiográfica que había conducido en clase era novedoso en su naturaleza didáctica, tanto para ella como para los alumnos. Reflexionó que, a pesar del desafío que significaba para los estudiantes del primer año y de las dificultades emergentes, valía la pena empezar a involucrarlos en esta práctica, no sólo para forjar su confianza en ello y darles oportunidad de explicitar sus interpretaciones, sino para que ella, como docente, pudiera comprender lo que ellos estaban entendiendo:

Son las primeras veces que hacen algo así [interpretar documentos históricos], pero tienen que poder darse cuenta, cuando leen algo, que ese conocimiento está [...] si leyeron y está, lo pueden poner en relación con un documento [histórico] [...] Les cuesta mucho, y sé que van a trabajar más adelante con esto también, lo seguirán trabajando, pero me parece que está bueno empezar a trabajar por ese lado un poquito [...] que puedan contar lo que leyeron, cómo lo interpretaron, también para darme cuenta yo de cómo van entendiendo. (Entrevista a la profesora, tomado de Cartolari y Carlino, 2016)

El análisis del extracto de clase y de la entrevista ayudan a distinguir una de las dos variantes del modelo de trabajo entrelazado con la lectura y escritura en las disciplinas. En esta variante, leer y escribir se integran en la clase principalmente como herramientas al servicio del aprendizaje de los conceptos disciplinares, aunque puede notarse que, en un segundo plano, la actividad permite aprender, poco a poco y por medio de la participación, una práctica lectora propia de la disciplina —leer bibliografía historiográfica y ponerla en relación con documentos históricos—, así como un uso de la escritura para delimitar ideas y glosar los textos. A continuación abordo la otra variante observada, que pone en primer plano ciertas prácticas especializadas de leer y escribir como objetos de enseñanza.

Lectura y escritura especializadas como objetos de enseñanza

Para caracterizar la segunda variante del trabajo entrelazado con la lectura y escritura en las materias —enseñar formas de leer y escribir especializadas propias de una disciplina o del estudio de una disciplina—, examino a continuación un registro correspondiente a una observación realizada en un aula de clase de Biología, con estudiantes de primer año de otro Instituto de Formación Docente. A diferencia de la investigación ‘naturalista’ realizada en la clase de Historia, esta es una investigación de diseño didáctico, en la cual un integrante del Giceolem (Alfie, 2017) se reunió durante un semestre con la profesora a cargo de la asignatura, para co-planificar una secuencia de enseñanza de varias clases que integrara el trabajo con lectura, la escritura y los temas disciplinares. La secuencia fue luego implementada por la docente y observada, registrada, audiograbada y transcrita por el investigador.

La figura 3 es una muestra de los intercambios sostenidos entre la profesora y los alumnos, en los que ella procuró ayudarles a practicar la investigación y escritura académicas. Les solicitó a los alumnos realizar un análisis cualitativo por medio de un texto que relacionara los datos de entrevistas con conceptos biológicos procedentes de la bibliografía leída. En esta secuencia didáctica, leer para escribir y escribir para analizar aparecieron en primer plano como objetos de enseñanza. A diferencia de la clase de Historia, donde el foco estuvo puesto en los conceptos disciplinares, en este curso la escritura y el análisis cualitativo en tanto prácticas de investigación fueron el foco central de la actividad realizada. Esta, a su vez, abordó nociones disciplinares sobre las cuales se ejercieron las prácticas enseñadas.

Prestemos atención a lo ocurrido en esta clase de biología (ver figura 3). La docente plantea una puesta en común del trabajo que hicieron los alumnos en pequeños grupos. Luego, relacionar el material empírico —las respuestas obtenidas en

entrevistas realizadas a vecinos— con conceptos provenientes de la bibliografía especializada que debieron leer. El objetivo de la tarea es “entre todos, poder evaluar si está bien asociada la respuesta con la categoría [procedente de la bibliografía leída]”. Con esta intervención, se hace visible que la profesora procura enseñar una práctica investigativa: cómo categorizar datos empíricos a partir de la interpretación de su pertinencia respecto de ciertas nociones tomadas de textos de la disciplina. Este quehacer especializado requiere leer, construir nexos entre teoría —conceptos de la bibliografía— y material empírico —respuestas dadas por sujetos entrevistados—, para luego escribir sobre esta relación.

La profesora de biología considera que esta práctica investigativa es lo suficientemente importante para ser evaluada posteriormente en el examen. También sabe que, al ser una actividad novedosa, necesita ser aprendida y enseñada, y dedica esta y otras clases a que los alumnos puedan ejercerla con su acompañamiento. “Es eso lo que tienen que desarrollar en el [examen] parcial, entonces vamos a hacerlo primero en forma oral” (Alfie, 2017).

Cuando un estudiante indica que vinculó cierto fragmento de la entrevista con el concepto ‘componentes del paisaje’, la alumna A2 lo corrige, al tiempo que la docente sostiene la confrontación de ambas propuestas —“eso ustedes lo ponen como componentes” — y genera una justificación —“porque habla del espacio”—. La profesora advierte que el concepto no aparece en la bibliografía que los estudiantes debían leer —“nosotros no tenemos la categoría de componentes explícitamente”—, y los alienta a pensar con qué otro concepto debe establecerse la relación: “¿dentro de qué categorías [estaría la categoría ‘componentes’]?”. Una vez se llega a un acuerdo sobre la categorización, la profesora explica cómo redactar esta parte del informe de investigación, que requiere describir un estado A para mostrar el cambio hacia un estado B: “[lo que] yo tengo que hacer es una descripción de qué era lo que había entonces, para referirme justamente a lo que cambió”, y sugiere ajustar el texto redactado

Figura 3: Extracto de observación de una clase sobre Biología y Laboratorio en un primer año del Profesorado en Biología en un Instituto de Formación Docente. Tomado de Alfie (2017)

En la materia Biología y laboratorio (primer año de un Profesorado en Biología en las afueras de la ciudad), el investigador Lionel Alfie (Biólogo integrante del Giceolem) ha estado trabajando con la docente en el co-diseño de una secuencia didáctica para integrar en su enseñanza la labor con la lectura y la escritura. La secuencia ha contemplado dedicar tiempo de clase a preparar y luego analizar un trabajo de campo que ha incluido entrevistar a vecinos de la zona para preguntarles sobre el paisaje de su entorno, entre otras cuestiones. Los alumnos han debido leer bibliografía especializada acerca de “micro-reservas urbanas”.

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

A1: Profe, ¿leo la que hicimos nosotros?

D: Dale.

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

A2: (alumna de otro subgrupo): Cambios en el paisaje.

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

A1: Porque habla del espacio.

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

A1: Cambios en el paisaje.

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

por el grupo modelando una forma posible de enunciarlo: “Tal persona relata que hace tantos años el paisaje era este...”

El extracto de clase anterior ejemplifica la segunda variante que distinguimos dentro de la modalidad de trabajo entrelazado con la lectura y escritura en las disciplinas. En esta variante, ciertos modos especializados de leer y escribir, constitutivos de determinadas prácticas de investigación, se integran en la clase principalmente como objetos de enseñanza. Dado que la lectura y la escritura se ejercen sobre temas de la asignatura en un segundo plano, funcionan también como herramientas al servicio del aprendizaje de los conceptos disciplinares en juego.

Tiempos de clase, contenidos y oportunidades de aprendizaje

Las interacciones de clase examinadas en los dos extractos previos contrastan con las observaciones naturalistas más frecuentes realizadas por nuestro equipo en diferentes clases (Cartolari y Carlino, 2011, 2016; Cordero Carpio y Carlino, 2017; Rosli y Carlino, 2017), en las que el tiempo se destina principalmente a la exposición del profesor o al intercambio oral con escasa interpenetración con lo leído o lo escrito. Las escenas representadas en las figuras 2 y 3, en cambio, muestran una cantidad de tiempo importante de clase dedicado a leer, escribir o hablar sobre lo que se leyó y escribió, bien como medios para trabajar sobre conceptos disciplinares, bien como fines de la enseñanza.

Sin embargo, dar cabida a la lectura y a la escritura en las clases no significó necesariamente leer y escribir en ellas: también consistió en retomar oralmente lo leído y escrito, emplear el conocimiento forjado a partir del trabajo con textos e intercambiarlo. Participar en clase en estas situaciones fue distinto que hacerlo sin haber leído o escrito. La interacción oral que se produjo estuvo informada por lo que se leyó o escribió, y encaminada hacia lo que se leería o escribiría. El diálogo resultante incluyó no sólo la voz del docente y la de los alumnos sino la invocación de los textos,

los autores, los participantes de las conversaciones disciplinares que se dan fuera del aula.

En el primer registro, la actividad desarrollada en torno a los textos ayudó a que los alumnos comprendieran conceptos historiográficos y fenómenos históricos. ¿Les ayudaría de igual modo una clase expositiva en la que fuera el profesor quien relacionara oralmente las fuentes históricas y la bibliografía historiográfica? Si la actividad de los alumnos consistiera en escuchar al profesor mientras establece estas relaciones, la clase avanzaría más rápido. Pero, ¿podrían entenderlo, seguir el ritmo de sus explicaciones, apropiarse de las relaciones que él hubiera establecido y aprender a establecerlas sin la oportunidad de experimentar el proceso de construirlas ellos mismos mediante intentos, confrontación con otros, idas y vueltas que llevan tiempo, en fin, participación mediada por lo leído y lo escrito?

De igual modo, el extracto de la clase de biología muestra el trabajo realizado en el aula para discutir la categorización de datos recogidos en entrevistas. Allí, el nombre de una categoría fue objeto de desacuerdo, por lo que se apeló a la bibliografía leída para justificar su redefinición, lo cual dio oportunidad para hablar sobre cómo redactar el informe final. Otras clases de la misma asignatura precedieron y continuaron dedicando tiempo a interacciones similares, a propósito de la recolección y análisis de datos y de la redacción de resultados y conclusiones (Alfie, 2017). Es cierto que de este modo hizo que se avanzara de manera lenta en los contenidos de la asignatura. Pero, ¿podrían aprenderse estas prácticas —que forman parte de estos contenidos— sólo a partir de indicaciones del profesor? ¿Sería suficiente darles pautas al comienzo de la tarea y retomarla al cabo de semanas, después de que los estudiantes la hubieran realizado por su cuenta? ¿Sería posible adquirir ese saber-hacer mediante una enseñanza propedéutica, impartida desde fuera de la asignatura, transmitiendo un procedimiento general para que los alumnos lo apliquen oportunamente?

La caracterización de las escenas de ense-

ñanza analizadas hace visibles estos interrogantes, que aspiran a contribuir al debate sobre lo que significa ocuparse de la escritura y lectura a través del currículum en la educación superior: qué tipo de situaciones se proponen, en qué tiempos, qué contenidos se trabajan, qué roles ejercen docentes y alumnos, qué oportunidades de aprendizaje se crean, y qué puede o no puede ser enseñado dentro o fuera de cada materia.

Conclusión

Este artículo puso en relación tres estudios realizados por el Giceolem, que se preguntan de qué maneras la lectura y la escritura se abordan en diversas materias en la educación superior.

Según resultados obtenidos mediante una encuesta nacional a profesores de distintos espacios curriculares, las acciones más frecuentes se dan por fuera de las asignaturas, en forma de talleres, cursos de ingreso y tutorías, entre otras, seguidas de intervenciones en la periferia de sus materias y, en menor medida, de actividades que se realizan durante las clases y entrelazan el trabajo de lectura y escritura con los temas propios de las asignaturas. Son pocos los docentes que declaran que promueven el intercambio entre ellos y los alumnos u otros pares, a través de la discusión sobre lo leído o lo escrito.

El panorama obtenido con esta encuesta fue triangulado con datos observacionales, lo que permitió profundizar en la comprensión de las prácticas de enseñanza. Con este propósito, se reexaminaron registros de asignaturas de historia y biología, cuyas profesoras integran el trabajo con la lectura y la escritura en sus materias. Este análisis permitió caracterizar dos variantes de la modalidad de enseñanza entrelazada: a) lectura y escritura tratadas principalmente como herramientas para abordar conceptos disciplinares y b) lectura y escritura especializadas, propias de una disciplina o del estudio de una disciplina, consideradas sobre todo como objetos de enseñanza.

Estas dos variantes de la enseñanza

entrelazada comprenden lo que se ha definido como ‘alfabetización académica’ (Carlino, 2013), y constituyen procesos de enseñanza que permiten a los estudiantes acceder al saber producido por las disciplinas y apropiarse de las formas de leer y escribir propias de ellas. Reconocer las modalidades y variantes que puede adoptar la alfabetización en la educación superior resulta útil, a nuestro criterio, para precisar el concepto así como para aportar descripciones y caracterizaciones detalladas. Esto permite a investigadores, docentes, formadores y gestores educativos disponer no sólo de nociones generales, sino de ejemplos para discutir, comparar, recrear y cuestionar. Profundizando el panorama abierto por Thaiss, Bräuer, Carlino, Ganobcsik-Williams y Sinha (2012), donde se describe narrativamente lo que se hace con la escritura en 40 universidades del mundo, el análisis de observaciones de clases pone una lente que acerca y objetiva lo que ocurre en las clases.

Si retomamos nuestro punto de partida, podemos contrastar estas situaciones de enseñanza entrelazada con los cursos propedéuticos —la forma más habitual de enseñar lectura y escritura en la educación superior—. Estos cursos entrenan en habilidades de comprensión y producción de textos mediante ejercicios sobre saberes discretos, supuestamente trasladables de un contexto a otro. Aspiran a preparar para las asignaturas que han de cursarse posteriormente.

Por el contrario, las observaciones de clase examinadas en este artículo muestran un trabajo con la lectura y la escritura que caracterizamos como variantes del modelo de enseñanza entrelazada: ciertos modos de leer y escribir se ejercen situadamente y no siempre aparecen tematizados como tales. Se destina tiempo de clase a hablar sobre lo que se leyó o se va a leer y sobre lo que se escribió o se va a escribir. Esta labor en torno a la lectura y la escritura pretende ayudar a comprender, ‘aquí y ahora’, los conceptos de la asignatura respectiva y ayudar a ejercer, de manera contextualizada, ciertas formas especializadas de leer y escribir sobre temas disciplinares. En ambas variantes, la actividad que se realiza no consiste en realizar

ejercicios sino en participar en prácticas de estudio o investigativas completas, con sentido en el presente. A diferencia del modelo propedéutico, en el modelo entrelazado las prácticas de leer y escribir específicas y útiles para cada asignatura se preservan como tales, los saberes no se fragmentan ni se comunican como una remediación de lo que se debió haber adquirido con anterioridad, sino que se comparten como quehaceres no familiares, que requieren acompañamiento del docente para poder ser aprendidos.

Además de estas diferencias entre ambos modelos, relativas a qué, cómo, cuándo, dónde y quién enseña, la enseñanza entrelazada tiene efectos sobre lo que ocurre en las aulas de asignaturas cualesquiera, que no deberían pasar desapercibidos. En historia, biología y otras materias, abrir un espacio en clase para hablar sobre lo leído o escrito suele cambiar la dinámica de la clase. Si los docentes de estas asignaturas integran el trabajo con la lectura y la escritura sobre temas de la materia —no como tareas periféricas que se encomienda realizar a los alumnos por su cuenta

respectivamente por la ANPCyT, el Conicet y la Universidad Pedagógica de Argentina.

Referencias

- Alfie, L. (2017). *Lectura y escritura en la enseñanza de la biología en el nivel superior. Prácticas potencialmente epistémicas* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/103.pdf>
- Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I. y Marucco, M. (2013). *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*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/141.pdf>
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis*, 3(7), 67-86. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/225.pdf>
- 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 y N. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/225.pdf>
- Cordero Carpio, G. y Carlino, P. (2017). *El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el potencial epistémico de la escritura*

- en una asignatura de Ingeniería*. Artículo aceptado en 2017 para publicar en el libro de trabajos seleccionados del Congreso Writing Research Across Borders (WRAB) IV.
- De Micheli, A. e Iglesia, P. (2012). Writing to learn biology in the framework of a didactic-curricular change in the first year program at an Argentine university. En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (Eds.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places* (pp. 35-42). Anderson, South Carolina: Parlor Press.
- Deane, M. y Ganobcsik-Williams, L. (2012). Providing a hub for writing development: A profile of the centre for academic writing (CAW), Coventry University, England. En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (Eds.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places* (pp. 189-201). Anderson, South Carolina: Parlor Press.
- Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Fernández Fastuca, L. (2010). *La enseñanza de la escritura académica en las universidades del área metropolitana de Buenos Aires* (Tesis de maestría inédita). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Gonzalez, B. Y. (2012). The progression and transformations of the program of academic reading and writing (PLEA) in Colombia's Universidad Sergio Arboleda. En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (Eds.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places* (pp. 157-167). Anderson, South Carolina: Parlor Press.
- Gottschalk, K. (1997). Putting and keeping the Cornell writing program in its place: Writing in the disciplines. *Language and learning across the disciplines*, 2(1), 22-45.
- Maimon, E. P. (1997). *Time future contained in time past*. Conferencia presentada en Third National Writing Across The Curriculum Conference, Charleston, SC.
- Maxwell, J. A. y Miller, B. A. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En P. Leavy y S. Hesse-Biber (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 461-477). New York: Guilford Press.
- Maxwell, J. A. y Miller, B. A. (2012). Real and virtual relationships in qualitative data analysis. En J. Maxwell (Ed.), *A realist approach for qualitative research* (pp. 109-125). Thousand Oaks: Sage.
- McConlogue, T., Mitchell, S. y Peake, K. (2012). Thinking writing at Queen Mary, University of London. En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (Eds.), *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places* (pp. 203-211). Anderson, South Carolina: Parlor Press.
- Molina, M. E. y Carlino, P. (2017). *Writing as a way of participating in knowledge construction: A case study in two university courses*. Artículo aceptado en 2017 para publicar en el libro de trabajos seleccionados del Congreso Writing Research Across Borders (WRAB) IV.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rosli, N., y Carlino, P. (2017). *Puestas en común de respuestas escritas a guías de lectura en materias del nivel secundario*. Artículo aceptado en 2017 para publicar en el libro de trabajos seleccionados del Congreso Writing Research Across Borders (WRAB) IV.
- Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Mendoza-Arciniegas, C., Echeverri-Guzmán, A., Quecán-Castellanos, D. . ., Lozano-Ramírez, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis*, 8(16), 51-70.
- Thaiss, C., Bräuer, G. Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L. y Sinha, A. (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in*

- Many Places*. Anderson, South Carolina: Parlor Press.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 37-54.
- Zadnik, M. y Radloff, A. (1995). A new approach to a communications unit: A student organized conference. En L. Summers (Ed.), *A Focus on Learning* (pp. 292-296). Perth, Australia.

Notas

1. Consideramos debatible la noción de "habilidad" para referirse a las prácticas de lectura y escritura, lo mismo que la idea de "aplicar".
2. Aunque existen descripciones narrativas de lo que se hace en las instituciones y en las aulas con la lectura y la escritura académicas (Deane y Ganobcsik-Williams, 2012; McConlogue, Mitchell y Peake, 2012, Zadnik y Radloff, 1995), lo mismo que investigaciones con entrevistas, encuestas y otras metodologías (Pérez y Rincón, 2013; Salazar et ál., 2015), son escasos los estudios que analizan registros observacionales, como ha comenzado a hacer el Giceolem.
3. En Argentina, los Institutos de Formación Docente (IFD) son instituciones de educación superior no universitaria, con carreras de cuatro años donde se preparan a futuros profesores de escuela secundaria.
4. Material recabado mediante encuestas, observación y registro de clases.
5. Entre paréntesis se indica un código de identificación y el área disciplinar del docente encuestado.
6. Denominamos técnicas a las instrucciones de procedimientos generales, trasladables de una situación a otra. Llamamos pautas a las orientaciones que son específicas para una determinada tarea.
7. Las asignaturas observadas corresponden a lo que en la estructura curricular de los Institutos de Formación Docente se denomina campo de la formación específica (disciplinar), a diferencia de otras materias pedagógicas de la formación general o de la práctica docente. Por ello, no hemos identificado particularidades que podrían estar motivadas por la formación docente respecto de asignaturas universitarias observadas en otros estudios del Giceolem (Molina y Carlino, 2017, en prensa).

Cómo citar este artículo

Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 18-34. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa>

