

Los usos y sentidos que los docentes atribuyen a la lectura en la enseñanza de sus materias. Un estudio sobre las concepciones y prácticas expresadas por los docentes para iniciar a los estudiantes de la carrera del profesorado de educación primaria de los ISFD en la lectura de la bibliografía del nivel

*Erika Villarruel¹, Daniela Dalla Pozza²,
Vanessa Accinelli³ y Valeria Gaitán⁴*

Introducción

En este artículo presentaremos un breve estado de avance de un proyecto de investigación que se está realizando en el ISFD N° 104 de Quilmes en el marco de la convocatoria 2013 realizada por el INFD.

La problemática que nos convoca es interpelar acerca de los usos y sentidos que los docentes le atribuyen a la lectura en el nivel, recabar cuáles de estos usos están más difundidos y reconocer cuales son los criterios utilizados por los docentes en la selección, secuenciación y actualización de la bibliografía.

Las preguntas preliminares que atraviesan nuestra investigación son: ¿de qué maneras los saberes, criterios, usos y sentidos atribuidos por los docentes a la lectura, inciden en las formas de apropiación que los estudiantes realizan de las lecturas ofrecidas en las diversas asignaturas?

¿Qué lugar ocupa la lectura en la enseñanza de las diversas asignaturas en la

¹ ISFD N° 104, Buenos Aires, Argentina. erikavillarruel1@gmail.com

² ISFD N° 104, Buenos Aires, Argentina. dandallapozza@yahoo.com.ar

³ ISFD N° 104, Buenos Aires, Argentina. accinellivb@gmail.com

⁴ ISFD N° 104, Buenos Aires, Argentina. valelaugaitan@gmail.com

formación docente? ¿Qué sentidos construyen los docentes sobre la lectura en la enseñanza de sus materias? ¿Qué saberes y criterios ponen en juego los docentes para la construcción de estrategias de selección de materiales de lectura?

¿Los docentes consideran a la lectura como una herramienta aún en construcción, o bien suponen que los estudiantes no requieren ayudas pedagógicas para leer porque han aprendido a hacerlo con anterioridad? ¿Se contemplan así en la enseñanza de cada asignatura las prácticas de estudio específicas o aún se los exige sin más?

Con estos interrogantes de partida, la investigación apunta a indagar acerca de cómo se piensan las relaciones entre lectura, enseñanza y aprendizaje en el primer año del Profesorado de Educación Primaria en el ISFD.

Para responder a estas preguntas utilizamos las técnicas que desarrollamos a continuación con el propósito de **construir datos** que nos permitan encontrar algunas explicaciones sobre la problemática que hemos seleccionado.

En el proceso de construcción de los datos mediante las entrevistas y el análisis de los proyectos de cátedra, tal vez con ellos lleguemos, previo análisis reflexivo y entrecruzamiento de la información a dar por resueltas algunas de las preguntas que inicialmente nos planteamos.

Nuestro trabajo es cualitativo, se trata de una investigación descriptiva y explicativa. Nuestras fuentes de información son: los docentes, los legajos de los mismos, los proyectos de cátedra, las cajas con las fotocopias y las carpetas de los estudiantes.

1.- Realizamos entrevistas intensivas y semi estructuradas centradas en los relatos de los docentes.

2.- Estamos en proceso de análisis del material documental: proyectos de cátedras de los docentes, las cajas de bibliografías de los centros de copiado y carpetas de estudiantes.

Queremos identificar en las propuestas de los docentes las concepciones que tienen sobre la lectura (en la fundamentación de sus propuestas), cómo aparece citada la bibliografía, si se remite a libros completos o a capítulos. Los soportes en la que se la ofrece (papel/ digital)

La pertinencia de ésta con el Diseño curricular y la actualidad de la misma, con el objeto de buscar coherencia con el resto de los componentes del proyecto. Fundamentación, contenidos, bibliografía. Esto de acuerdo con la resolución que establece el formato para la presentación de los proyectos de

cátedra para los ISFD de la provincia de Buenos Aires.

Esta estrategia nos permite extraer, examinar y comparar los núcleos de cada uno de los proyectos.

Analizamos la bibliografía (materializada en las fotocopias) donde observamos las formas en que los docentes presentan, ofrecen el material, allí vemos la legibilidad de los textos, la mención o no de los libros de donde son extraídos los capítulos, si están marcados, resaltados, con inscripciones, entre otras.

Podemos triangular entre las respuestas obtenidas en las entrevistas, las propuestas realizadas en los proyectos de cátedra y los textos concretos que ofrecen a los estudiantes.

Para las entrevistas semi-estructuradas, elaboramos guías con ítems de indagación flexibles que permitieron obtener información acerca de en qué consisten las prácticas y teorías que los docentes construyen alrededor de ellas.

Las dimensiones de las entrevistas son:

- Concepción sobre la lectura
- Caracterización de los estudiantes y su implicancia en el recorrido académico de la propuesta pedagógica
- Criterios para la selección de la bibliografía (para los alumnos y del docente)
- Formato de la bibliografía que se ofrece a los estudiantes (digital, copias)
- Lugar de la bibliografía en el marco de la clase mencionada o no, y en qué momento
- Dificultades que se observan en la lectura, comprensión y abordaje de la bibliografía
- Estrategias concretas implementadas para el trabajo con la bibliografía (en el aula y fuera de ella)
- Bibliografía y evaluación

Las entrevistas se realizan indagando a fin de obtener la explicitación de las prácticas docentes, las decisiones que implícitamente influyen en las estrategias implementadas además de develar el trabajo en el campo académico y la concepción de alfabetización académica que los docentes portan.

Así algunos de nuestros objetivos son: Identificar las expectativas de los

docentes en cuanto a las posibilidades de los estudiantes de acceder a los textos académicos, indagar acerca de la relación entre la bibliografía propuesta y su impacto en el desarrollo de las clases.

Las nociones que aportan las corrientes denominadas alfabetizaciones académicas y Escribir y leer en las disciplinas estructuran teóricamente nuestro trabajo. Además, la perspectiva sociológica cultural relacional de Bourdieu nos permite pensar el entrecruzamiento entre las prácticas de enseñanza expresadas por los docentes y los efectos que ellas producen.

Desarrollo

Nos resulta altamente significativa la categoría de **alfabetizaciones académicas**. Ésta refiere al conjunto de nociones y estrategias necesarias que se ponen en juego (o no), para formar parte y participar de la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en el Nivel Superior.

Forman parte de este conjunto, las prácticas de lenguaje y pensamiento propias de dicho nivel, junto con los procesos por los cuales se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional.

Entendemos que **alfabetizar académicamente**, equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. **La alfabetización académica implica que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. La cultura académica es una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas del nivel.**

Entendemos a la **cultura académica** como aquella cultura con la que se encuentran los ingresantes en la educación superior y que se diferencia de la cultura preponderante de la escuela media, de donde la mayoría de los estudiantes provienen. Este encuentro entre culturas indica que los modos de estudiar, leer y escribir son distintos.

Como nuestra investigación es realizada desde la perspectiva sociológica cultural de Bourdieu, son fundamentales las categorías de campo, habitus, capital cultural y sentido práctico.

La categoría de **lectura académica** se desprende de lo dicho hasta aquí, ya que es a través de ella que los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de las disciplinas. Los modos de lectura

requeridos en cada asignatura no son una prolongación de procedimientos adquiridos en forma general, sino que precisan ser reconstruidos para poder servir en otros y esto amerita procesos de aprendizajes.

Entendemos a la lectura como una práctica social que adquiere características diferentes según las diversas comunidades en las que participan los lectores.

Las culturas lectoras académicas, propias de cada tradición disciplinar, imponen reglas (generalmente tácitas) desconocidas por los ingresantes. Por lo cual, los docentes deberían propiciar un trabajo de iniciación a la mencionada cultura para que los estudiantes puedan realizar modificaciones en sus procedimientos vinculados con sus modos de lectura general a fin de “ajustarlos” a los requeridos en las disciplinas del nivel superior.

Interpretamos el espacio de la Educación Superior en los términos de Bourdieu, para quien la sociedad es un espacio donde interactúan un conjunto de campos, en el cual cada campo constituye un espacio de conflicto entre los agentes que lo ocupan, quienes rivalizan por los bienes allí ofrecidos, en el que cada estudiante y cada docente tiene una posición específica en el campo cultural (en nuestro caso, campo académico), la cual determina su ventaja en cuanto a la tenencia de **capital cultural**, que a su vez le confiere el poder para acceder y completar los grados educativos. Siendo que las posiciones son diferentes, el **capital cultural** no se encuentra igualmente distribuido, por lo tanto, algunos estudiantes estarán en una situación de ventaja o desventaja respecto a otros.

Siguiendo con Bourdieu, esta cultura se construye en las prácticas sociales en las que se encuentra inmerso un sujeto, éste construye en ese interjuego lo designado con el término de *habitus*. Ello dará a cada sujeto una estructura organizativa peculiar que determinará su vínculo con la cultura, dejando allí su sello la posición social de origen.

En nuestro contexto, el de la educación superior no universitaria, pero también el de la universidad, como hacen mención la mayoría de los trabajos dedicados a la temática, se observan claramente los contrastes entre el *habitus* de los estudiantes y el *habitus* requerido por el campo de la educación superior, representado por los docentes y sus demandas. Cualquier agente-sujeto que pretenda alcanzar un título en dicho campo, deberá asumir el *habitus* que dicho campo exige. Si éste *habitus* difiere significativamente del de origen, la obtención de

un título será una tarea muy difícil. Por el contrario, si éste es parecido al de origen, entonces la obtención de un grado superior se facilitará.

Bourdieu y Passeron (2003/1964) encontraron que la posibilidad de ingreso y permanencia de los individuos en el sistema educativo trasciende los obstáculos económicos y se encuentra estrechamente vinculada con el origen social de los sujetos ya que es éste el que determina el *habitus* de origen del estudiante.

Asimismo, nos resulta útil la categoría de análisis de **“cálculo simbólico”** derivada de los trabajos realizados por Carina Kaplan y Daniel Filmus, entre otros, permitirían dar cuenta de cómo los sujetos sociales son definidos por las expectativas socialmente construidas de las que son depositarios. Al mismo tiempo se hacen propias esas expectativas en relación a la experiencia social y escolar que los sujetos construyen como sujetos históricos. Estas expectativas se manifiestan en la interacción, a la vez que marcan el espacio de cierta lucha simbólica. **En este “cálculo simbólico” se ponen en juego principios inconscientes que producen discursos anticipatorios y disposiciones prácticas en los sujetos, dotándolos de cierto grado de predecibilidad.** Consideramos que las prácticas para el abordaje de la bibliografía del nivel expresadas por los docentes constituyen *discursos anticipatorios* y *disposiciones prácticas*, por lo cual nos interesan los efectos que éstos producen en las propias prácticas de enseñanza.

En nuestro proceso de investigación estamos analizando estos **discursos anticipatorios** y las **disposiciones prácticas** en la triangulación del análisis de los proyectos y de las entrevistas.

En este sentido, las prácticas expresadas por los docentes podrían reflejar las expectativas que estos tienen sobre las posibilidades de los estudiantes de acceder a la bibliografía propuesta por ellos.

Entendemos por **discursos anticipatorios** aquellos que operan distinguiendo individuos y grupos sobre la base de cualidades individualizantes como “talentos”, “inteligencias”, “capacidades innatas”, entre otras. Esta distinción plantea que los mejores y los más brillantes triunfan mientras que los inferiores fracasan. El límite entre los que “triunfan” y “fracasan” está dado por los talentos y capacidades propias.

Las **disposiciones prácticas** son entendidas en el marco de lo que Bourdieu llama **“sentido práctico”**. Se trata de un sistema adquirido de preferencias, de principios de visión, de estructuras cognitivas duraderas y esquemas

de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada, donde el **habitus** determina ese sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada.

En la construcción de nuestro estado del arte, pudimos reconocer que la mayoría de las investigaciones vinculadas a nuestra temática, abordan la problemática de la alfabetización académica desde un doble eje: lectura y escritura. Sin embargo estas investigaciones están centradas casi exclusivamente en la educación universitaria. En esta dirección podemos mencionar: Los estudios en investigaciones de la Dra. Paula Carlino (2011) *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva*, donde se analizan las variables que intervienen en la lectura bibliográfica solicitada en los institutos de nivel superior. La autora sostiene que a los ingresantes de estudios superiores les es requerido “un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos”... También se analizan las connotaciones implícitas del conocimiento contenido en los textos y de las prácticas lectoras (naturalizadas por los docentes) las que configuran obstáculos en el desempeño académico de los estudiantes. La autora sugiere que los docentes tomen en cuenta las características de los textos y de la nueva cultura a la que precisan ingresar los alumnos de nivel superior. Así, los profesores deberían explicitar estas dos últimas cuestiones, que en la mayoría de los casos, se presentan tácitamente.

Otro de los trabajos significativos, es *Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva*” (2004) de Viviana M. Estienne y Paula Carlino, quienes en su recorrido investigativo exponen los primeros resultados de los estudios realizados sobre la lectura en el ámbito universitario, caracterizando así las modalidades de lectura que se pretenden de los estudiantes en este nivel, particularmente en carreras de Ciencias Sociales y Humanidades, y se las confronta con las prácticas concretas y reales que traen los alumnos de su recorrido por la educación secundaria. Las investigadoras señalan que las dificultades lectoras con las que se encuentran los ingresantes, se vinculan directamente con su poca experiencia en los modos de lectura que la universidad les requiere. El motivo principal que dan los docentes por el que no se ocupan de guiar la lectura es la adultez de los universitarios: “tutelarlos” se percibe como una ofensa a su madurez, una traba a su desarrollo como lectores autónomos. Cuando algunos alumnos solicitan mayor orientación, esto es

percibido por los profesores como signo de dependencia e inmadurez. En otro estudio exploratorio *Leer en la universidad. Un estudio exploratorio sobre las dificultades en el abordaje de la lectura de los alumnos ingresantes* (2008) de Viviana M. Estienne, se analizan las prácticas de lectura que se desarrollan en los primeros años de la universidad, a la luz de las concepciones de docentes y estudiantes. Los resultados dan cuenta de que las dificultades en el abordaje de la lectura se relacionan principalmente con la singularidad de los modos de leer esperados en la universidad, los cuales se diferencian de aquellos que los estudiantes traen de sus trayectorias anteriores. Las explicaciones de los profesores sobre las dificultades en la lectura, se relacionan, por un lado, con la distancia que media entre las expectativas docentes y las acciones de los alumnos y por el otro, con la naturalización de las prácticas lectoras de los docentes que, al ser lectores expertos, no advierten la complejidad que éstas conllevan. Es importante para nosotros la investigación de Federico Navarro, (2013) *Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional*, cuyo sostén teórico se basa en el enfoque escribir a través del currículum, esta mirada propone que la lectura y la escritura universitarias están inscriptas en las culturas disciplinares específicas y por lo tanto, los docentes deben ser los responsables de su enseñanza ya que dominan los hábitos retóricos y marcos epistemológicos de sus esferas académicas. Elvira N. de Arnoux en su investigación realizada en la Universidad de Buenos Aires plantea que los docentes en sus diferentes espacios curriculares poseen conciencia de la importancia de la lectura y la escritura en el nivel superior, y las tareas que realizan con el objetivo de incidir en el aprender; sin embargo surge una distancia entre lo que se desea hacer y lo que se hace realmente en la práctica pedagógica, con las consiguientes consecuencias de la mencionada distancia.

Si bien la mayoría de los docentes dan cuenta de un reconocimiento de la alfabetización como un proceso esto no conduce a la puesta en marcha de acciones que tiendan a resolver las dificultades que se presentan en las trayectorias académicas de los estudiantes, en tanto es posible que este accionar sea considerado ajeno al tipo y naturaleza de las obligaciones que corresponden a la universidad. En ese mismo artículo se señala que cuestiones como el desgarnamiento ocurren, entre varias causas, por “dificultades en la comprensión y producción de textos”. Una divergencia que podemos encontrar con

respecto al abordaje de Carlino, es, en realidad, una profundización y especificación del lugar que podrían llegar a tener los profesores de las áreas disciplinares. más allá de aquellos vinculados a la enseñanza de la expresión oral y escrita. Se supone que si los alumnos ingresan a la universidad con buen dominio de las competencias en la lectura y escritura, podrán desempeñarse adecuadamente en tareas que exijan leer y escribir en áreas de conocimiento específicos, por ejemplo historia, biología, geografía, física, pedagogía, química. Esto abre un panorama más que interesante a la hora pensar estrategias concretas y situadas para acompañar las trayectorias estudiantiles.

En lo que respecta a la estructura metodológica, realizamos entrevistas intensivas y semi estructuradas centradas en los relatos de los docentes. El material cualitativo recogido no sólo posee descripción y evaluación de situaciones, sino también expresiones valorativas e interpretaciones subjetivas. El análisis de este material “inestructurado” no lo entendemos como la última fase del proceso de investigación sino como parte del diseño de la misma y una redirección para la siguiente etapa de la recolección de datos.

Este análisis va mostrando los modos en que se presentan las prácticas docentes frente a la inclusión o no de la lectura, su mención de la bibliografía con su abordaje, pues no siempre aparece presente en el planteo de las mismas.

Simultáneamente con las entrevistas y posibles re-entrevistas comenzamos con el análisis del material impreso (proyectos de cátedras, materiales bibliográficos, apuntes), lo cual devela los posicionamientos de los docentes respecto al mismo. Y que al vincularlo con lo declarado se inicia una apreciación de líneas caracterizadas, a veces, por la coherencia entre ambos mientras que en otras no se hace presente.

En estos momentos nos encontramos abocados al análisis del contenido de los Proyectos áulicos y de los materiales bibliográficos.

Esta estrategia permitirá extraer, examinar y comparar los núcleos de cada uno de los proyectos.

Conclusión

En esta ponencia queremos dar cuenta del trabajo que estamos desarrollando como un equipo en formación, compuesto por docentes y estudiantes con la complejidad que esto implica en el contexto de una investigación financiada por el INFD. La misma ha tenido un plazo de un año de realización,

en este caso nos interesa dar cuenta del proceso que venimos transitando en la tarea de investigar las propias prácticas en un nivel que tiene, lamentablemente poca tradición en investigación, porque más allá de que forma parte de las funciones que tienen que cumplir los ISFD: formación, extensión e investigación, las oportunidades, y el financiamiento para la realización de las mismas son escasas.

Nos parece significativo para este espacio relatar el proceso de elaboración de nuestra problemática, de nuestro marco teórico, en función de las categorías de análisis que fuimos encontrando mientras realizamos el trabajo de campo, la permanente y ardua tarea de construir el estado del arte y de datos significativos para comenzar a encontrar explicaciones a nuestra problemática.

En este momento de nuestro trabajo, sólo tenemos algunas conclusiones provisorias, y muchas preguntas, las que seguramente, darán lugar a nuevos trabajos de investigación y de futuras tesis.

La única certeza que tenemos es la necesidad de construir espacios permanentes en los ISFD donde la investigación y la formación para la misma sean partes constitutivas de la formación docente.

Algunas conclusiones provisorias

Es interesante observar como la caracterización que se hace de los estudiantes parece tener un correlato en el tipo de prácticas declaradas por los docentes. Esta relación es visible en lo expresado por los docentes en las entrevistas y en algunos casos, en su proyecto de cátedra. Algunos docentes manifiestan encontrarse con un grupo de estudiantes “temerosos” con “miedo escénico”, “en un mundo nuevo”, así, entienden que su función principal es “bajar el nivel de tensión”. Otros docentes profundizan sus descripciones intentando no homogeneizar a los estudiantes bajo una determinada categorización. Así, hablan de algunos de sus estudiantes como jóvenes, “casi adolescentes”, de otros estudiantes como “con otro recorrido” (hijos, familia) y de otro grupo como con “diversos recorridos desde lo académico”. Si bien no todos los docentes entrevistados especifican cuáles son las estrategias que pondrían en práctica para lograrlo, hasta aquí, pudimos encontrar detalles que nos parece interesante señalar. Por un lado, docentes que entienden que si bien existen claras dificultades en el acceso a la bibliografía que se visualizan principalmente en las instancias de evaluación, es fundamental cierta “pausa

en la secuenciación de los materiales”, y el “trabajo permanente de la referencia en clase” (entendemos que de la bibliografía). Estas cuestiones no son especificadas en los proyectos de cátedra de estos docentes. Por otro lado, docentes que comprenden la necesidad de “ir buscando elementos para generar algún tipo de andamiaje”. Este andamiaje adquiriría la forma de pequeños ejercicios, que no encajarían en la categoría de trabajos prácticos, pero que involucrarían a los estudiantes en un trabajo “permanente” con los textos. A su vez, estos docentes explicitan la importancia de realizar una breve presentación del texto, de sus autor/es, los contextos de escritura del mismo. En uno de los casos el docente entrega a los estudiantes una breve síntesis del texto que no superaría los diez renglones en la que se intenta plasmar “lo central del material”. Estos docentes caracterizan a la bibliografía del nivel como marcadamente distinta a la trabajada en los niveles anteriores. Esto genera en algunos casos la puesta en circulación de manera intencional por parte de los docentes de “fichas de cátedra” elaboradas por ellos y que en algunos casos acompañan el texto original y en otros casos pasa a ser el material a partir del cual se trabajan las temáticas. Este grupo de docentes, coincide en que hay textos y/o autores que es fundamental que los estudiantes lean directamente. En algunos casos, en el transcurso mismo de las clases, siempre con el aporte de una guía de lectura. Es importante señalar que algunos de los docentes de este último grupo expresan en detalle estas estrategias en sus proyectos de cátedra.

La noción de “alfabetizaciones académicas” es considerada por algunos de los docentes, tanto en la entrevista como en el proyecto de cátedra. Sin embargo, hasta aquí, encontramos que no todos las entienden como prácticas discursivas contextualizadas. Pudimos desprender de las entrevistas y la lectura de los proyectos de cátedra que en otros casos es entendida como la mera realización de actividades (muchas de ellas de rastreo) que quizá fragmentan y desvirtúan el recorrido necesario para comprender en principio, que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos.

Esto podría estar colaborando con algún tipo de visión tácita acerca de la complejidad de la cultura académica en el nivel. Nuestro marco teórico hace referencia a la noción de campo cultural, como un espacio de conflicto y de tensiones. La cultura académica se construye en las prácticas sociales en las que se encuentra inmerso un sujeto, éste construye en ese interjuego lo designado con el término de *habitus*. Ello dará a cada sujeto una estructura

organizativa peculiar que determinará su vínculo con la cultura, en este caso la académica. Los marcados contrastes entre el *habitus* de los estudiantes y el *habitus* requerido por el campo de la educación superior, son visibles en las caracterizaciones realizadas por los docentes. Estas caracterizaciones parecen encontrar eco en las expectativas, muchas manifiestas, de los docentes hacia los estudiantes.

Entendemos hasta aquí, que esas expectativas (*discursos anticipatorios*), se manifiestan en la interacción, en los usos y sentidos (*disposiciones prácticas*) que los docentes expresan como necesarios y útiles para iniciar a los estudiantes en la bibliografía del nivel superior. En el grupo de docentes que expresan con cierto nivel de particularidad, las estrategias para iniciar a los estudiantes en la lectura del nivel, éstas podrían estar dando cuenta de las expectativas positivas que estos tienen sobre las posibilidades de los estudiantes de acceder a la bibliografía propuesta por ellos. Sin embargo, entendemos que es fundamental profundizar en las peculiaridades de estas estrategias, sus niveles de concreción y su impacto en la trayectoria académica de los estudiantes.

Bibliografía.

- Bourdieu, Pierre (2008). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean Claude (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Carlino, Paula y Martínez, Silvia (coord.) (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos/as*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula, Iglesia, Patricia & Laxalt, Irene (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. REDU: Revista de *Docencia Universitaria*, 11, 105-135.
- Carlino, Paula (2006). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera». *Educación en Ciencias*, 1, 1-12.
- Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa.

- Acompañamiento continuo de la trayectoria formativa y académica del estudiante en el Nivel Superior. Documento Base. Octubre 2009.
- Estienne, V. & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva en *Informes de investigación y ensayos inéditos*. Medellín: Ediciones UNI-PLURI/VERSIDAD. Vol. 4., N° 3.
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en la educación superior*. Los Polvorines: UNGS-IEC.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias*. Buenos Aires: Ediciones Colihue