
LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD, UNA NUEVA CULTURA. ¿POR QUÉ ES NECESARIA LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA?¹

Paula Carlino²

Cómo citar: Carlino, P. (2009). Leer y escribir en la Universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 5, 13-52. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10879273>

RESUMEN

¿Qué lugar ocupan la lectura y la escritura en las universidades? ¿Qué inserción curricular tienen en el conjunto de las cátedras? Con el objetivo de responder estas preguntas para los casos de Argentina, Estados Unidos, Canadá y Australia, la autora analizó documentos impresos y virtuales, y realizó entrevistas a alumnos y docentes universitarios. La muestra, conformada por más de un centenar de universidades, permite contrastar las concepciones relativas a estas prácticas así como los sistemas instruccionales y las políticas institucionales desarrolladas.

La comparación realizada en este trabajo muestra dos tipos de culturas académicas polares. Por un lado, las universidades anglosajonas tienen consolidados sistemas a través de los cuales la escritura académica es objeto de enseñanza a lo largo y ancho de los estudios superiores. En contraposición, las universidades argentinas carecen de políticas claras relativas a la alfabetización

¹ Este artículo fue publicado en S. Cádena y E. Narváez (comp.), **Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles**. ISBN: 978-958-8122-69-4. Cali: Editorial de la Universidad Autónoma de Occidente, 2008, pp. 155-190. Con arbitraje.

² Investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), de Argentina, con sede en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. En 1996, se doctoró en Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid. Autora de artículos y libros sobre la lectura y la escritura en la educación universitaria. Correo electrónico: paulacarlino@gmail.com

académica, aunque desde hace un lustro presentan variadas experiencias incipientes. Estas diferencias en el plano de la acción van acompañadas de contrastantes concepciones sobre qué son la lectura y escritura académicas, cómo se aprenden y enseñan, y en cuanto a la autonomía o no de los universitarios para incorporarse a las prácticas lectoescritoras de las comunidades disciplinares y profesionales.

Los resultados que presenta este estudio contribuyen al debate sobre la responsabilidad institucional por la alfabetización académica, para la cual se analizan los obstáculos principales.

Palabras claves: escritura, lectura, universidad, enseñanza, aprendizaje

1. Introducción

Este artículo se propone someter a consideración un estudio contrastivo iniciado en el año 2000, sobre concepciones y formas de enseñanza de la escritura académica, en universidades anglosajonas y argentinas. Asimismo, argumenta a favor de la necesidad de ocuparse de la lectura y la escritura en la Universidad, como una responsabilidad compartida, entre alumnos, docentes y universidades, y con el apoyo de las diferentes instituciones al servicio de la educación.

En primer lugar, voy a mostrar que las prácticas y representaciones que en nuestra cultura universitaria aparecen como naturales son apenas algunas entre otras opciones didácticas y políticas educativas, es decir, las prácticas a las que estamos acostumbrados no necesariamente deberían ser como son, dado que existen otras alternativas. Por lo anterior, un estudio de contraste entre distintas culturas académicas ayuda a volver observable lo que suele resultar invisible por ser cotidiano y obvio. Dicho de otro modo, apreciar qué se hace en otros lugares del mundo sirve para darnos cuenta de dónde estamos situados. Sin un parámetro de comparación, lo que hacemos habitualmente nos resulta natural, lo damos por único, universal, necesario. El contraste con otras prácticas de enseñanza sirve para desnaturalizarlo, incluso para abrir la puerta al cuestionamiento de las propias representaciones y prácticas.

Este es un primer paso, necesario pero no suficiente, para un cambio. El cambio puede ir en distintas direcciones, y el ideal es una educación más

democrática en la que se distribuya el conocimiento de calidad entre un número mayor de personas; esa sería la dirección que definiendo, una educación más equitativa, en la cual se intente distribuir el capital cultural entre más personas que las que actualmente lo tienen.

En una segunda parte del presente trabajo, expondré las razones por las cuales es necesario ocuparse de la lectura y la escritura en la educación superior, y examinaré los principales obstáculos para hacerlo.

2. Estudio sobre representaciones y formas de enseñanza de la escritura y lectura académicas en universidades anglosajonas y argentinas

Este estudio surgió en el año 2000, en el contexto de la enseñanza universitaria en Argentina. Los docentes de tiempo parcial o profesores de cátedra mayoritariamente se despreocupaban de la lectura y la escritura de sus alumnos, enseñaban solo contenidos conceptuales. En varios casos, en algunas pocas carreras y universidades, se enseñaba la lectura y la escritura pero restringida a talleres al comienzo de la educación superior. Nadie se ocupaba, pero todos se quejaban de lo poco y mal que leían y escribían los alumnos, es decir, las dificultades de los alumnos sí eran algo visible.

Para ubicar a la audiencia, preciso explicar el contexto de la investigación. En Argentina, las universidades son mayoritariamente públicas y totalmente gratuitas; existen pocas universidades privadas. Por consiguiente, la mayor cantidad de estudiantes asisten a universidades públicas, y solo algunas de ellas tienen un examen de ingreso que restringe la entrada con cupos. La calidad de la educación de las universidades públicas suele ser —no en todos los casos pero sí en buena parte— superior a la educación que se imparte en las universidades privadas.

En el año 2000, cuando inicié esta investigación, el contexto investigativo en Argentina estaba dado por estudios que se centraban en los problemas que tenían los alumnos para escribir, se realizaban muchos estudios diagnósticos y sus resultados eran análisis de sus múltiples dificultades (Arnoux *et ál.* 1996; Arnoux y Alvarado 1997; Padilla de Zerdán 2002; Piacente y Tittarelli 2003, entre otros). Se había diagnosticado todo lo que no sabían hacer los alumnos universitarios. En menor proporción, se hacían algunos estudios que también ponían de relieve las dificultades de comprensión de textos de los alumnos

universitarios. Además, se investigaban los procesos de escritura en alumnos. Se puede notar que no se realizaban estudios sobre la enseñanza.

¿Cómo surge entonces la presente investigación? En el año 97, indagué los procesos de reescritura en estudiantes universitarios, en una muestra de noventa casos; el propósito era observar cómo transformaban borradores en textos definitivos en una situación de clase de práctica del examen. Encontré que los estudiantes solo revisaban aspectos superficiales, es decir, lexicales, morfosintácticos y ortográficos; no hacían una revisión sustantiva ni una reestructuración global del texto; no volvían a pensar lo que querían decir y cómo lo querían decir. Si bien este estudio replicaba en parte investigaciones francesas, los resultados de uno y otras fueron distintos. En los trabajos franceses (Piolat, Roussey y Fleury 1994), o incluso en los estudios clásicos sobre los procesos de escritura de expertos y novatos (Hayes y Flower 1986; Scardamalia y Bereiter 1992), se encontraban alumnos universitarios expertos que producían buenos textos, que revisaban a fondo sus escritos.

En mi estudio, los universitarios tendían a revisar sus textos superficial y linealmente, como inexpertos, por lo que repliqué el estudio un par de veces, volví a analizar los resultados y obtuve siempre lo mismo. Pensaba que el error estaba en la forma de investigar. Esta sostenida diferencia en los resultados finalmente me llevó a formular las preguntas que abrieron las puertas a la investigación que aquí presento: ¿Acaso no será que lo que encuentran estos otros autores se debe a que sus estudiantes reciben otra formación? ¿No se tratará de que lo que está en juego no son solo procesos cognitivos de escritura, sino que también están interviniendo culturas académicas distintas, responsables de las diferencias entre mis resultados y los de estos autores?

Con estos interrogantes, planteé la siguiente hipótesis: Escribir y revisar no son solo procesos cognitivos, sino que son prácticas que se dan en ciertas culturas que usan la escritura para determinados fines, y no se dan en otras; no son solo cuestiones de pensamiento, cognitivas, son formas sociales de hacer cosas con el lenguaje escrito, propias de ciertas comunidades que usan la escritura para determinados propósitos. En la cultura académica argentina, los alumnos suelen escribir solo para ser evaluados. En general, nadie les enseña a escribir y menos a revisar, son muy escasas las excepciones. Por lo tanto, reflexioné sobre si era probable que las prácticas de escritura que la tradición educativa argentina propone fueran en parte responsables o al menos

contribuyeran al cúmulo de las dificultades diagnosticadas.

Así surgió la necesidad de estudiar de qué modo otras culturas académicas enseñan prácticas de escritura que producen efectos diferentes en los alumnos. La intención fue investigar cómo se enseñaba la escritura en universidades fuera de Argentina. Elegir este nuevo problema para investigar se justificaba en la noción de que los contextos de enseñanza son culturas académicas particulares que inciden en las formas de escribir, en los procesos, en los géneros textuales que se producen, en las dificultades encontradas y en la calidad de los textos producidos.

En síntesis, el objetivo general del estudio que ahora voy a detallar fue contrastar las culturas académicas anglosajonas y argentinas en lo relativo a la lectura y escritura promovidas en la Universidad. Entiendo por culturas académicas tanto las representaciones o concepciones sobre la escritura y la lectura académicas, como las prácticas o formas de enseñarlas en la Universidad. Específicamente, el trabajo se orientó a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué se dice acerca de leer y escribir en la Universidad? ¿Qué se hace para enseñar a escribir en la Universidad? ¿Qué diferencias existen entre las culturas académicas anglosajonas y argentinas?

2.1. Diseño metodológico

Se trabajó con un método contrastivo, que implica describir y caracterizar representaciones y sistemas o formas de enseñanza de la escritura académica, y comparar los datos recogidos de las universidades anglosajonas con los obtenidos en las universidades argentinas.

Se seleccionó diez (10) universidades argentinas, doce (12) australianas, setenta y nueve (79) estadounidenses y veinticuatro (24) canadienses. La muestra incluyó distintas clases de universidades, dependiendo de si se dedicaban o no a la investigación, del número de estudiantes y de su prestigio. El criterio para cerrar la muestra es el que metodólogos cualitativos como Strauss y Corbin (1990) o Maxwell (1996) llaman saturación teórica, es decir, buscar información y detenerse cuando los datos empiezan a dar sistemáticamente la misma información, cuando no aparecen cuestiones nuevas. Esto ocurrió cuando se tenían alrededor de treinta (30) universidades, y los datos empezaron a repetirse;

sin embargo, la muestra fue extendida luego para intentar generalizar los resultados obtenidos.

Se recogió dos clases de datos: documentales y entrevistas. Los primeros fueron documentos impresos y mayoritariamente virtuales, obtenidos a través de una extensa búsqueda en Internet. Los documentos recogidos y analizados relativos a la enseñanza de las asignaturas y a la enseñanza de la escritura en la Universidad fueron los siguientes:

- Programas de estudios de las carreras y de diversas cátedras.
- Estatutos universitarios, reglamentos e informes institucionales en las universidades anglosajonas, en los cuales aparecía la escritura; en cambio, en las universidades argentinas, la escritura no se mencionaba.
- Orientaciones a los alumnos dadas por los profesores de las cátedras.
- Consignas, rejillas de evaluación, propuestas didácticas, materiales elaborados por centros de escritura, en universidades anglosajonas, destinados a alumnos y docentes
- Actas de congresos con ponencias, donde se menciona qué se hace con la escritura en la Universidad, artículos publicados por docentes.

Lo anterior se consiguió, especialmente para los países anglosajones, a través de sitios de Internet de las distintas universidades; en cambio, en las universidades argentinas, el material recogido era predominantemente impreso.

A la vez, se visitó tres universidades anglosajonas —Princeton, en New Jersey; McGill, en Montreal, Canadá, y la Universidad de Auckland que, aunque queda en Nueva Zelanda, aportó información para empezar a saber lo que estaba ocurriendo en Australia—. Se entrevistó a los responsables de los programas de escritura. Además, se visitó universidades argentinas, en las que se sostuvo conversaciones informales con profesores, y, adicionalmente, se realizó encuestas y entrevistas a estudiantes³.

³ Desde hace dos años, conduzco una extensión de este estudio (Proyecto PIP 5178 financiado por CONICET), con entrevistas en profundidad a profesores y alumnos universitarios. El material de las entrevistas citado en este trabajo fue recogido por Viviana Estienne, Graciela Fernández y Emilse Diment en tres universidades públicas argentinas, y está analizado en Diment y Carlino (2006), Estienne y Carlino (2004) y Fernández y Carlino (2006).

2.2. Análisis de datos

Para analizar la información, se caracterizó, por un lado, las representaciones a partir de los siguientes ejes: ¿Cómo se conciben la lectura y la escritura? ¿Cómo se entiende su aprendizaje, su enseñanza y su evaluación? ¿Qué se piensa de los alumnos universitarios con relación a ello?

Por otro lado, se analizó las prácticas, pero las prácticas enunciadas, no se observó clases; se analizó documentos y entrevistas, es decir, “lo que se dice (en entrevistas o documentos escritos) acerca de lo que se hace”. Los ejes para examinar estas prácticas fueron los sistemas de enseñanza de la escritura y el grado de responsabilidad institucional asumido.

2.2.1 Representaciones sobre la lectura

Para los fines del análisis de las representaciones, haré un contraste en el que las posiciones se distinguen en forma polar. En el lado izquierdo de la Tabla n.º 1, aparece la concepción habitual predominante en Argentina. En el lado derecho, figura la concepción difundida por la investigación en las universidades anglosajonas. Debo decir que en mi estudio la lectura no aparece teorizada, ni en las universidades anglosajonas ni en las argentinas. Las universidades anglosajonas se ocupan especialmente de la escritura. La lectura es un insumo para la escritura; es decir, se escribe a partir de fuentes escritas, de fuentes que se leen. Pero la lectura, en sí misma, no aparece tan teorizada como sí está la escritura.

Concepción habitual en Argentina	Concepción difundida por la investigación
Encontrar un significado ya dado, igual para todos	Buscar con ciertas categorías de análisis, propias de una comunidad disciplinar
Habilidad básica, transferible a cualquier texto, adquirida de una vez y para siempre	Práctica social dentro de un grupo cultural que maneja ciertos textos, aprendida en su contexto

Tabla n.º 1: Comparación entre las concepciones de lectura subyacentes a las prácticas de las universidades argentinas y la difundida por la investigación

En las cátedras universitarias argentinas, ni la lectura ni la escritura aparecen como objeto de reflexión. La concepción habitual sobre la lectura, subyacente en las prácticas, es que leer es encontrar un significado ya dado en el texto, igual para todos. En cambio, las investigaciones señalan que leer es buscar información con ciertas categorías de análisis, categorías propias de una comunidad disciplinar: los lectores de distintas disciplinas van a buscar en los textos aspectos diferentes; leen de manera distinta. La concepción habitual en Argentina es que la lectura es una habilidad básica transferible a cualquier texto, que se adquiere al comienzo de la escolaridad, de una vez y para siempre. Por el contrario, las investigaciones muestran que la lectura es una práctica social dentro de un grupo cultural, que maneja ciertos textos y que se aprende en su contexto.

Ilustraré estas representaciones con algunos fragmentos de entrevistas. En esta respuesta que da un estudiante de primer año de Artes, es evidente que para él hay gran diferencia entre la forma de leer para la universidad y la que él estaba acostumbrado a realizar en la secundaria:

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

Este alumno señala que, en la Universidad, las prácticas de lectura difieren de las requeridas en la escuela secundaria, en cuanto a que se multiplican los textos, los autores y las posturas sobre un mismo tema; el conocimiento contenido en los textos no se considera absoluto, sino relativo a un punto de vista. En la educación previa, en cambio, los textos parecen contener posiciones únicas, y leer es recogerlas. Miremos dos fragmentos más:

Lo que me pierde es que las deducciones que uno pueda sacar, extraer, no están escritas en ningún lugar del texto. Entonces, a veces me resulta difícil saber si está bien. En el secundario está todo en el texto, se responden las preguntas directamente, localizando información de un texto y copiando la respuesta aparte. En la universidad no podés seguir haciendo eso. (Estudiante, 1er año, Psicología)

Vemos que este alumno reitera que, en la escuela secundaria, leer consiste en localizar información en los textos para responder preguntas superficiales, que no requieren realizar inferencias poniendo en relación distintas partes del texto. En cambio, la lectura en la Universidad exige una construcción del lector, “deducir”, porque lo importante no está escrito ni puede ser localizado, sino que ha de ser inferido.

En relación con los modos de leer específicos del contexto universitario, otro estudiante, también de primer año, señala que las preguntas de los exámenes parciales o el trabajo en clase le indican cómo leer para estudiar. Por ejemplo, manifiesta que su docente le dio la pregunta “¿Qué cosas le agrega Althusser a Marx?”, ante la cual, el estudiante realiza la siguiente reflexión:

Ah bueno, entonces con esta pregunta, yo ya sé que a Marx y Althusser los tengo que estudiar juntos porque se complementan, pero en verdad yo los vi... yo los estudié por separado. Con esta pregunta yo ya sé que me van a preguntar sobre la relación, pero si no, si no me dieran esta pregunta por anticipado, yo no lo sabría. (Estudiante, CBC, Educación)

Relacionar autores y los planteamientos de sus textos es una forma de lectura propia de la Universidad; en la escuela secundaria argentina, no se requiere esta forma de lectura.

2.2.2. Representaciones sobre la escritura

Nuevamente, la concepción habitual en Argentina es que hay una única manera de escribir bien. Por el contrario, en las universidades anglosajonas estudiadas, se sostiene que, aunque la gramática y la ortografía son normativas únicas para cualquier texto, los géneros discursivos son múltiples, por lo tanto, hay distintas formas de escribir bien (Tabla n.º 2).

Concepción habitual en Argentina	Concepción difundida por la investigación en países anglosajones
Hay una única manera de escribir bien.	Aunque gramática y ortografía son normativas únicas, los géneros discursivos son múltiples.
Escribir es una habilidad básica, general y, por tanto, transferible.	Escribir es una práctica social, propia de cada comunidad discursiva (con convenciones disciplinares, institucionales, geográficas, etc.).
Actividad monológica	Actividad dialógica (retórica, intertextual)

Canal para comunicar lo que ya se sabe	Herramienta epistémica para elaborar el conocimiento y organizar lo pensable
Escribir es lo que se hace después de pensar.	Escribir es un método para pensar. No se piensa igual con o sin escritura.
Labor instantánea	Proceso recursivo
El conocimiento se produce y luego se escribe.	“Una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual” (Bogel y Hjortshoj 1984).

Tabla n.º 2: Comparación de las concepciones de escritura subyacentes a las prácticas de las universidades argentinas y la difundida por la investigación

En las universidades argentinas, se piensa que escribir es una habilidad básica, general y por tanto transferible de un contexto a otro, una técnica aprendida en la escolaridad primaria, que puede aplicarse a cualquier texto y situación de escritura. En cambio, en las universidades anglosajonas se ha tomado conciencia de que escribir es una práctica social, propia de cada comunidad discursiva, que tiene convenciones disciplinares, institucionales, e incluso geográficas, propias.

En las universidades argentinas se concibe la escritura como una actividad monológica, de producción individual. Por el contrario, en las universidades anglosajonas, donde la investigación se ha difundido, se entiende que escribir es una actividad dialógica, en un doble sentido: por un lado, es una actividad retórica, es decir, dirigida a un lector, lector que ha de internalizar quien escribe,

y es ese lector el que regula —en parte— lo que se dice al escribir. También es una actividad dialógica porque es una actividad intertextual: se escribe a partir de textos, acerca de textos, y lo que se escribe es insumo para que otros escriban sobre textos.

En las universidades argentinas se entiende que escribir es lo que se hace después de pensar. En cambio, en las universidades anglosajonas donde la investigación se ha difundido, se concibe que escribir es un método para pensar; se piensa de manera distinta con o sin escritura.

En las universidades argentinas, la escritura es entendida como una actividad instantánea; en una hora, los estudiantes escriben la respuesta a una pregunta. En cambio, en las universidades anglosajonas, escribir es un proceso recursivo que implica volver varias veces sobre lo mismo, y, por lo tanto, requiere tiempos diferentes.

En Argentina, se entiende que el conocimiento se produce y luego se escribe. Por el contrario, en las universidades anglosajonas, tal y como sostienen Bogel y Hjortshoj (1984), se entiende que el conocimiento que produce una disciplina es un “espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual”, por lo cual es necesario que los profesores se ocupen no solo de transmitir sus conceptos, sino de enseñar sus prácticas lectoras y escritoras.

Aprendizaje de la escritura	
Concepción habitual en Argentina	Concepción difundida por la investigación en países anglosajones
Transferencia de habilidades elementales	Ingreso en una nueva cultura escrita, que exige cambios en la identidad de los ingresantes
Adquisición espontánea	Aprendizaje que requiere ser promovido por acciones institucionales
Estado (conocimiento que se tiene o no se tiene)	Proceso (saber que se desarrolla en interacción con los distintos contextos en los que se escribe —disciplina, propósito, destinatario—)

Tabla n.º 3: Comparación de las concepciones sobre aprendizaje de la escritura

Con respecto al aprendizaje de la escritura (Tabla n.º 3), en las universidades argentinas se considera que los alumnos ya saben escribir y no requieren aprender, solo precisan transferir lo que aprendieron antes. En cambio, en las universidades anglosajonas, escribir académicamente significa ingresar en una nueva cultura escrita, que exige cambios, no solo en cuanto a los géneros discursivos que se deben producir, y a los procesos cognitivos que se ponen en juego para producir esos géneros, sino también cambios en la identidad de quien escribe. Los géneros constituyen formas típicas y convencionales de usar el lenguaje en situaciones particulares entre ciertos participantes y con fines específicos. En el caso que nos ocupa, el lenguaje, la lectura y la escritura que hacemos en alguna esfera determinada de la actividad universitaria no son los mismos que en otros ámbitos, porque este uso está organizado y estipulado por las condiciones del contexto en el que tiene lugar. Dicho de otra manera, los géneros son marcos institucionalizados que generan expectativas mutuas entre autores y lectores. Estas expectativas se refieren a los formatos textuales y a su contenido, y también a qué hacer con el conocimiento del que estos géneros tratan. Por ello, diversos autores señalan que aprender los géneros discursivos empleados en el ámbito académico no es adquirir una técnica, sino incorporarse a una práctica social.

En las universidades argentinas, el aprendizaje de la escritura es en todo caso una adquisición espontánea. En comparación, las universidades anglosajonas han tomado conciencia de que el aprendizaje de la escritura académica requiere ser promovido por acciones institucionales. En las universidades argentinas, el aprendizaje de la escritura es un estado, en el sentido de que es un conocimiento que se tiene o no se tiene, es decir, el estado es positivo o negativo. Por el contrario, en las universidades anglosajonas, el aprendizaje de la escritura académica es concebido como un proceso, como un saber que debe ser orientado a partir de la enseñanza, un saber que se desarrolla en interacción con los distintos contextos en los que se escribe, contextos que varían de disciplina en disciplina, de propósito de escritura en propósito de escritura, de destinatario en destinatario.

Enseñanza de la escritura	
Concepción habitual en Argentina	Concepción difundida por la investigación en países anglosajones
Se exige escribir pero no se enseña porque se supone que los estudiantes ya deberían saber hacerlo.	Se enseña a escribir porque se ha tomado conciencia de que los modos esperados de escritura en la Universidad difieren de aquellos requeridos en la escolaridad previa.
Programa compensatorio, remedial	Responsabilidad de hacer lugar a las prácticas discursivas con las que las disciplinas elaboran el conocimiento
Asunto de especialistas	Compromiso de toda la comunidad universitaria

Tabla n.º 4: Comparación de las concepciones sobre enseñanza de la escritura en las universidades argentinas y la difundida por la investigación

Las cátedras universitarias argentinas no suelen enseñar a escribir (Tabla n.º 4), exigen escribir pero no lo enseñan porque se supone que los estudiantes ya deberían saber hacerlo. En el momento en que son evaluados por escrito, los alumnos tienen que escribir, y se espera que lo hagan de determinadas formas, pero estas no suelen ser enseñadas. (En general, en Argentina predominan los exámenes en prosa, aunque hay algunas carreras que utilizan exámenes de elección múltiple). En las universidades anglosajonas sí se enseña a escribir porque se ha tomado conciencia de que los modos esperados de escritura en la Universidad difieren de aquellos requeridos en la escolaridad previa.

Para ilustrar estas representaciones, veamos algunos fragmentos de entrevistas realizadas a estudiantes universitarios argentinos:

*Me parece que enseñarnos a escribir no es una tarea que tiene la universidad.
(Estudiante, 1er año, Letras)*

Otro estudiante afirma:

En las materias sí te piden que el texto esté bien organizado, que se entienda... pero eso es lo que te piden, pero no te explican nada sobre cómo lograrlo. [...] Los profesores no te dicen cómo incluir citas textuales, ni referencias bibliográficas, se supone que lo sabés o que lo vas a averiguar por ahí.

(Estudiante, 1er año, Artes)

Podemos observar que estos alumnos señalan que las cátedras les requieren escribir no de cualquier modo, sino de acuerdo con ciertas convenciones de la escritura académica. A pesar de que estas suelen ser nuevas para los estudiantes (no se ejercitan en la escuela secundaria), sin embargo, raramente van acompañadas de enseñanza.

¿Qué piensan los profesores universitarios argentinos sobre la potencial orientación que podrían dar en relación con la escritura? Veamos la respuesta de un auxiliar docente de segundo año, que imparte el curso de Relaciones Laborales, cuando el entrevistador le pregunta:

Entrevistador: ¿Vos creés que es parte de tu tarea enseñarles a escribir?

Docente: No.

Entrevistador: ¿Por qué?

Docente: Porque tengo que enseñarles la materia, ellos lo tendrían que haber aprendido mucho mejor en la secundaria; yo por lo menos escribía bien, aprendí en la secundaria a escribir.

Entrevistador: ¿Y, vos, cómo pensás que ellos, los alumnos, pueden aprender a hacer eso, hacer un texto así, de esa calidad que vos esperás?

Docente: Supongo que ya lo saben, lo que es un buen texto.

Entrevistador: ¿Y de dónde lo podrían saber?

Docente: (Se ríe) muy buena pregunta, de las materias anteriores, porque esta materia que yo enseño es de segundo, yo creo que... (sigue pensando), yo creo que tendrían que tener talleres de escritura con gente especializada... de letras.

Observamos que docentes como este no se ocupan de enseñar a escribir, pero en esta entrevista pareciera que toma conciencia de que por su cuenta, por inspiración, los alumnos no pueden aprender a hacerlo, y comienza a notar la necesidad de proveerles enseñanza. Sin embargo, él sigue creyendo que no tiene que ver con ello, y apela a alguien especializado que enseñe sobre escritura.

Vamos a ver más adelante que, después de constatar las reiteradas dificultades de los alumnos para escribir, las universidades argentinas empiezan a percatarse de la necesidad de enseñar a hacerlo. Sin embargo, se considera una enseñanza remedial, como un programa compensatorio, innecesario si los alumnos llegaran mejor formados. En comparación, las universidades anglosajonas entienden que enseñar escritura académica no es algo remedial, sino intrínseco a la educación superior. Es una responsabilidad de todas las

cátedras incluir en sus currículos y en sus programas las prácticas discursivas con las que las disciplinas elaboran conocimiento. En Argentina, en la medida en que empieza a haber una pequeña conciencia de que los alumnos no pueden hacerlo solos, se tiende a considerar que el que debe ocuparse de la escritura es el especialista, el profesor de Letras, de Lengua. En cambio, en las universidades anglosajonas se insiste en un compromiso de toda la comunidad universitaria.

Alumnos universitarios	
Concepción habitual en Argentina	Concepción difundida por la investigación en países anglosajones
Autónomos: no precisan ayudas pedagógicas	Co-responsables por su aprendizaje, pero necesitados de orientación explícita para ingresar a nuevas culturas académicas

Tabla n.º 5: Comparación sobre concepciones sobre los alumnos universitarios

Otro supuesto divergente es la concepción de qué es ser un alumno universitario (Tabla n.º 5). En las universidades argentinas, se insiste (como justificación de no ocuparse de la escritura) en que los alumnos son autónomos por ser ya universitarios, y, por lo tanto, no precisan ayudas pedagógicas. Por el contrario, en las universidades anglosajonas, se entiende que los alumnos no pueden ser autónomos en prácticas de escritura con las que no están familiarizados, pero sí deben ser co-responsables por su aprendizaje, aunque necesitados de orientación explícita para ingresar a las nuevas culturas académicas que les exigen escribir de nuevos modos (Chanock 2001).

Se puede apreciar esta representación en los siguientes fragmentos de entrevistas a docentes y alumnos sobre las orientaciones que se dan en relación con la lectura y la escritura:

No los oriento sobre lectura y escritura porque entiendo que son universitarios, y ellos mismos tienen que decidir. (Auxiliar docente, 1er año, Psicología)

El docente va y explica, [...] te dice: “Lean estos textos” y ya está, depende de cada uno. [Los alumnos universitarios] como que ya son más grandes y es algo que depende de ellos. (Estudiante, 1er año, Artes)

Sin embargo, la pregunta que nos formulamos es: ¿Cómo alguien va a saber qué hacer si desconoce las reglas de juego, cómo va a poder decidir si no conoce las opciones? La creencia de que los alumnos debieran ser autónomos no tiene en cuenta que las prácticas de lectura y escritura que se exigen en la Universidad son distintas de las que se les exigían en la escolaridad anterior. Por consiguiente, pretender que se desenvuelvan independientemente en ellas es confiar en la magia. Nadie puede ser autónomo en una práctica en la que no tiene experiencia. Ser autónomo implica poder autorregular las propias prácticas, lo cual requiere conocer sus normas de funcionamiento.

Volvamos a apreciar en un par de fragmentos de entrevista la diferencia entre universidad y secundaria en cuanto a las prácticas de lectura y escritura esperadas:

[En la escuela secundaria] nos daban consignas muy concretas de escritura y lectura. El trabajo consistía en transcribir párrafos de los textos, sin necesidad de razonar lo que escribía, sin relacionar con otros textos e ideas, [razonamiento que sí se exige en la universidad]. (Estudiante, 1er año, Humanidades)

Otro estudiante refiere:

En el secundario está como más servido, [más a la vista, más explícito], las preguntas son concretas, tenés pruebitas y vas estudiando temitas; acá en la Universidad es distinto, tenés que armar como una historia, crear un texto, acá está como más escondido. (Estudiante, 1er año, Humanidades)

Los alumnos están diciendo que en la Universidad se encuentran con prácticas de lectura y escritura novedosas, y en muchos casos no saben cómo operar en este nuevo entorno. Resulta oportuno aquí citar a una antropóloga australiana, Kate Chanock (2001), directora del programa de escritura de su universidad, quien defiende las necesidades de los estudiantes, en un texto que se titula *From Mystery to Mastery, "Del misterio a la maestría"*, al dominio; en esta cita hace referencia a que las prácticas exigidas a los estudiantes son un misterio para ellos:

Para desempeñarse en cualquier rol, existen expectativas convencionales, y los estudiantes no hacen mal en querer saber cuáles son estas expectativas. Esto no significa ser dependientes, sino que es una forma de asumir la responsabilidad de sí mismos. (Chanock 2001: 8)

2.2.3. Sistemas de enseñanza de la escritura académica

A continuación haré referencia a los sistemas de enseñanza y mostraré en qué difieren las universidades argentinas de las universidades anglosajonas, en cuanto a sus formas de enseñar a escribir en la academia. Los datos corresponden a instituciones de Estados Unidos, Australia y Argentina. Aunque mi estudio contrastivo ha indagado también qué ocurre en Canadá, a los fines de simplificar esta exposición, omitiré estos datos y solo dejaré asentado que la enseñanza de la escritura académica está menos consolidada en las universidades canadienses respecto de las norteamericanas, y que, cuando lo está, los sistemas implementados son semejantes a los del país vecino, porque se han inspirado en ellos. Para profundizar en este estudio comparado, puede consultarse Carlino (2002, 2004 y 2005b).

2.2.3.1. El caso norteamericano

La mayor parte de las universidades norteamericanas tienen un “requerimiento de escritura”; esto quiere decir que, para obtener el título de grado, cada alumno debe demostrar cierto nivel de escritura. Este requerimiento de escritura puede ser saldado de distintas maneras según las universidades: en algunas a través de un examen, que generalmente aprueban los estudiantes que ya vienen preparados de niveles previos. En muchas otras universidades, no hay una prueba inicial, sino que todos los alumnos reciben educación en escritura, según las formas que a continuación detallo.

Por un lado, existen cursos de composición, algo así como talleres de escritura; una misma universidad suele tener más de un nivel, y los alumnos cursan entonces Composición I, II, etc. Desde la perspectiva argentina, estos cursos no son novedosos. Lo que constituye una novedad son los otros sistemas para enseñar escritura académica. Así, además de esas materias separadas del resto de las asignaturas, existen los llamados Centros de Escritura (*Writing Centers*). Son ámbitos físicos en los cuales funcionan diversos programas institucionales: tutores de escritura, compañeros de escritura y/o materias de escritura intensiva; también brindan un servicio de orientación a los docentes.

Los *tutores de escritura* son estudiantes de pregrado o postgrado, que son capacitados inicialmente y supervisados luego por especialistas en escritura. Dentro de estos centros, los tutores funcionan como lectores críticos de los trabajos de los alumnos. Los estudiantes concurren al Centro de Escritura con su

texto en curso para discutirlo con un tutor y recibir retroalimentación. Según los comentarios recibidos, reescriben su texto antes de tener que entregarlo a su profesor. Los Centros de Escritura conocen los problemas más frecuentes y tienen disponibles pequeños escritos con pautas muy prácticas que ayudan a enfrentar cada uno de estos problemas. Son *handouts* de una a tres páginas que están a mano de los tutores, quienes, en muchos casos, después de una tutoría, recomiendan al estudiante llevarse para leer uno de estos folletos para mejorar su texto. Resulta interesante observar cómo este sistema de tutores se diferencia de un curso de redacción porque no enseña a escribir en forma general, sino que ayuda a reflexionar sobre tareas de escritura en curso solicitadas por las distintas cátedras. De este modo, los alumnos escriben sobre los temas que eligieron estudiar, y aprenden poco a poco a diagnosticar los problemas de sus escritos y a intentar caminos para hacerles frente.

El sistema de *compañeros de escritura* es similar al de tutores, pero funciona de un modo más integrado a las cátedras. Este sistema requiere que el docente que imparte una materia coordine su trabajo con el Centro de Escritura. Por ejemplo, un profesor de Biología, Historia o Ciencia Política exige a los estudiantes una monografía para una fecha determinada, y solicita al Centro de Escritura que un *compañero de escritura* acompañe algunas de sus clases, mientras los alumnos están preparando los borradores. Los alumnos, en clase, acuerdan una tutoría para recibir retroalimentación, que oriente la revisión del trabajo antes de entregar la monografía. Es posible notar que, para que funcione este sistema, se requiere una mayor integración de la enseñanza de la escritura en cada disciplina, porque el profesor debe prever tiempos diferentes cuando da consignas de escritura, para que pueda intervenir el *compañero de escritura*, antes de la entrega final, leyendo y haciendo un comentario crítico a los textos de los alumnos. Los *compañeros de escritura* también intervienen al comienzo de la tarea de escritura, en coordinación con el profesor de la asignatura, para ayudar a los alumnos a analizar las características que, como texto, ha de tener el escrito esperado.

Las *materias de escritura intensiva* profundizan la inclusión de la enseñanza de la escritura en las disciplinas. Así, por ejemplo, cátedras de Geología, Relaciones Laborales, Física, etc., que tienen por objetivo enseñar sus contenidos, han hecho mayor lugar en sus currículos para ocuparse de orientar la escritura que los alumnos realizan de los contenidos disciplinares. Entonces,

prevén un mínimo de tareas de escritura en las que el mismo docente y/o un *compañero de escritura*, de los que proveen los Centros de Escritura, inicialmente clarifica cuáles son los rasgos del texto esperado y luego retroalimenta las producciones en curso haciendo comentarios para que los alumnos puedan mejorarlas. Son materias donde está previsto dedicar tiempo de clase a la escritura, a discutir consignas y acordar qué es lo que se está solicitando hacer. En otros ámbitos, los docentes suelen quejarse cuando los alumnos no entienden las consignas; en cambio, con este sistema se discuten en clase para ayudar a comprenderlas, se dan criterios de evaluación antes de que los alumnos sean evaluados, justamente para que ellos puedan prever lo que se les pide en sus escritos; se analiza un texto, un modelo, para orientar lo que una cátedra espera que produzcan, y se discuten problemas de escritura frecuentes. A la vez, el profesor ofrece tutorías para retroalimentar los borradores de los alumnos y organiza comentarios o revisión entre pares.

Las materias de escritura intensiva, que significan todo lo anterior, están reglamentadas institucionalmente; no cualquier materia puede ser considerada como tal. Para que la Universidad certifique en las libretas de los alumnos que han cursado una materia de escritura intensiva (lo cual es una forma de satisfacer el requerimiento de escritura mencionado más arriba), estas materias deben cumplir con todo lo anterior y deben acreditarse frente al Centro de Escritura de la Universidad, demostrando que ocurre esto. Por ejemplo, las materias que quieren ser consideradas “de escritura intensiva” han de presentar un plan de cátedra y un programa de la materia acorde, que son evaluados por la Universidad. Para las cátedras, convertirse en materias de escritura intensiva tiene algunas ventajas, como contrapartida a la labor extra que significa llegar a ser tales. Por ejemplo, se les reduce el número de alumnos por clase, o bien se les asigna un docente ayudante adicional (por ejemplo, un “compañero de escritura”), o bien se les otorga un subsidio para innovación educativa, etc. Asimismo, estas materias de escritura intensiva cuentan con mucho apoyo técnico de los especialistas en enseñanza de la escritura, que conforman el staff de los Centros de Escritura. Estos especialistas guían a los profesores cualesquiera (de Química, Psicología, Negocios, etc.), que no son expertos en enseñar a escribir, para que tengan herramientas sobre cómo hacerlo respecto de los temas que enseñan en sus asignaturas. El programa de las materias de escritura intensiva explicita la relación entre las tareas de escritura y los objetivos disciplinares, es decir, indica de qué modo escribir en esa asignatura contribuye al aprendizaje

de sus contenidos conceptuales. Estas materias dan créditos extras a quienes las cursan, en la medida en que no solo evalúan conocimientos conceptuales, sino que también certifican que los alumnos han tenido que escribir sobre esos contenidos y han incrementado su aprendizaje sobre cómo hacerlo.

En la siguiente cita de Katherine Gottschalk, directora del Centro de Escritura de la Universidad de Cornell, ella describe el propósito del programa de escritura de su Universidad, que sostiene este sistema de materias de escritura intensiva:

Un programa de escritura debe trabajar para, con y en beneficio de las disciplinas, el sitio en el que el lenguaje habita; no puede estar aislado administrativamente. (Gottschalk 1997: 23)

Esta sería la esencia de las materias de escritura intensiva, estar coordinadas por un programa de escritura, al servicio de las asignaturas, y no al servicio de la enseñanza de la escritura por sí misma. Veamos, en otro documento analizado en este estudio, el caso de la Universidad Estatal de Georgia, que también tiene el sistema de materias de escritura intensiva:

Las materias de escritura intensiva usan la escritura como una herramienta para aprender y ofrecen amplias oportunidades para escribir en la disciplina. La revisión y la retroalimentación de la escritura en proceso son centrales porque la investigación indica que los estudiantes aprenden más y escriben mejor cuando revisan su trabajo con frecuencia a partir de la retroalimentación recibida. Estas materias suelen ser versiones mejoradas de las materias previamente existentes (...) La mayoría de las materias de escritura intensiva plantean tareas de escritura con revisión, escritura secuenciada, revisión de pares y consulta con un tutor de escritura. (Programa de Escritura a través del Currículo)

Ejemplo de una materia de escritura intensiva de esta Universidad es Geología del Medio Ambiente (*Environmental Geology*). El programa de la materia señala:

El objetivo central de las tareas de escritura es crear oportunidades de acrecentar el aprendizaje (aprender sobre un tema particular más allá de lo dado en la materia). Todos los alumnos deben revisar su escrito después de la corrección del docente, y la nota se asignará a esta versión revisada. El trabajo será corregido según los siguientes criterios: organización, precisión técnico-conceptual, gramática, adecuada cita de fuentes y si se produjo aprendizaje más allá del material cubierto en la materia. Seguiremos la forma de citar de la *Geological Society of America*

(Asociación Geológica de Estados Unidos). Se recomienda consultar *Geology*, como un ejemplo de citas correctas. Los alumnos deben reunirse con el tutor de escritura por lo menos una vez para discutir su elección del tema, la organización del escrito y otras cuestiones sobre la escritura. Consideren los encuentros con el tutor de escritura como una revisión de pares confidencial. (Programa de la Cátedra de Environmental Geology, Georgia State University)

Las materias de escritura intensiva (y, también, los otros dos sistemas que vinculan ayudas para escribir con el aprendizaje de las disciplinas) forman parte de programas institucionales llamados WAC (“Writing Across the Curriculum”, escribir a través del currículo) y WID (“Writing in the Disciplines”, escribir en las disciplinas). Estos programas recogen el ideario de las corrientes pedagógicas homónimas: WAC subraya el potencial elaborativo (cognitivo, epistémico, de aprendizaje) que alberga el escribir (Bazerman *et ál.* 2005) en tanto que WID enfatiza las diferencias en las formas de pensar / argumentar entre campos disciplinares (Monroe 2003; Hillard y Harris 2003). Aunque puede presentarse cierto debate entre ambas corrientes, WAC insiste en escribir para aprender y WID en aprender a escribir según ciertas convenciones, lo cierto es que cuando los alumnos reciben orientación para escribir los contenidos de una materia incrementan el aprendizaje de sus conceptos y de sus formas discursivas simultáneamente.

2.2.3.2. El caso australiano

En Australia las corrientes teóricas que inspiran el interés por la escritura en la Universidad son: la lingüística sistémico-funcional desarrollada por Halliday; la corriente inglesa llamada *Academic Literacies* (alfabetizaciones académicas) y las investigaciones provenientes de la psicología de la educación que han trabajado el vínculo entre escritura y evaluación. En este país, existen políticas del gobierno federal que han promovido en las universidades la responsabilidad explícita para el desarrollo de habilidades de comunicación, incluyendo la comunicación escrita como un objetivo acordado con el sector empresarial. Las corporaciones en las que después van a trabajar los alumnos constataron sus dificultades para comunicarse con efectividad. Trabajaron de acuerdo con las universidades para que se incluyera la escritura dentro de las competencias que este nivel educativo debía hacerse cargo de enseñar.

A la vez, la escritura y la lectura son incluidas en los currículos de las materias como herramientas para poder seguir aprendiendo en el futuro. En este

país está claro que el conocimiento que se enseña hoy en las universidades, sin duda, va a ser insuficiente para su desarrollo profesional, y buena parte va a estar desactualizado cuando los alumnos egresen de las carreras; por lo tanto, tendrán que seguir aprendiendo. Entonces, la Universidad ha asumido la responsabilidad de enseñar a “seguir aprendiendo en el futuro”, a través de ocuparse en el presente de la lectura y la escritura. Por consiguiente, muchas universidades tienen legislación, estatutos universitarios en los que aparecen la lectura y la escritura como habilidades de comunicación que se van a requerir para el desempeño profesional, y la Universidad se compromete a ocuparse de ellas.

También hay centros de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje (*Teaching and Learning Centers o Language and Learning Centers*). Estos centros tienen programas de formación y de desarrollo profesional para los docentes, con el fin de que integren la escritura en sus materias, con dos objetivos: por un lado, integrar el leer y el escribir para aprender, es decir, la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje; por otro, ocuparse de la lectura y la escritura de los alumnos para ayudarlos a pertenecer a las culturas académicas y profesionales a las que quieren ingresar.

Estos centros de escritura también proponen lo que llaman *enseñanza en equipo* (*Team Teaching*). Este sistema se caracteriza por el trabajo conjunto de dos profesores: un profesor experto en un área (Física, Biología, Historia, etc.), que sabe leer y escribir en su disciplina, pero no necesariamente sabe enseñar estas prácticas; el otro profesor, experto en escritura, y perteneciente al Centro de Enseñanza y Aprendizaje, especialista en enseñarlas. Estas díadas de docentes trabajan cooperativamente para planificar unidades didácticas de enseñanza de la asignatura que incluyan orientación sobre cómo escribir para esa materia. El trabajo en equipo se mantiene hasta que el profesor de la asignatura pueda apropiarse de esas estrategias de enseñanza de la lectura y escritura para proseguirlas por su propia cuenta en el futuro.

A la vez, estos centros de enseñanza y aprendizaje también ofrecen un servicio similar a los *tutores de escritura*, que analizamos más arriba para las universidades de Estados Unidos. Para el caso australiano, se llaman *consejeros de escritura y de habilidades académicas* (*Language and Academic Skills Advicers -LAS-*).

Un psicólogo educacional australiano, Biggs, expone las razones que

fundamentan por qué hay que ocuparse de la escritura en las materias:

Tomar notas de textos o escribir apuntes de clase no son procesos separables del aprendizaje de una asignatura, que puedan ser enseñados por expertos ajenos a la misma, ya que tomar notas adecuadamente depende de la comprensión de aquello sobre lo que se toma nota, es decir, de la materia. (Biggs 1990, en Chalmers y Fuller 1996: p. viii)

Como puede notarse, en Australia muchas universidades apoyan institucionalmente a sus profesores para que se responsabilicen por la escritura en sus materias. Ofrecen formación continua a los docentes a través de los programas de desarrollo profesional docente o a partir de la enseñanza en equipo. También, promueven la transformación e innovación de las prácticas: otorgan subsidios para proyectos pedagógicos que integran la lectura y la escritura en la enseñanza de las cátedras; promueven foros periódicos de intercambio académico-científico sobre la lectura y la escritura y sobre temas más generales como la enseñanza y aprendizaje universitarios. Además, para ascender en el escalafón docente, las universidades reconocen la participación de los profesores en estas tareas.

La siguiente cita, tomada de un estatuto de la Universidad de Western Australia, hace explícita esta postura institucional:

La alfabetización académica es de suma importancia para todos los estudiantes, por lo cual su enseñanza no debe ser considerada una actividad meramente remedial. [...] Definiciones más precisas de alfabetización académica se harán por quienes practican cada disciplina, teniendo en cuenta las mejores prácticas y las investigaciones sobre alfabetización en esa disciplina; las concepciones sobre alfabetización académica varían entre disciplinas y, por tanto, las mejores prácticas para promoverlas son concomitantemente distintas. (Resolución 236/97 del Consejo Académico de la University of Western Australia)

La resolución continúa y subraya que la responsabilidad para la alfabetización académica

es compartida por muchos grupos e individuos dentro de la comunidad universitaria: [...] la universidad [...], los comités de enseñanza y aprendizaje [...], las facultades [...], los departamentos [...], los coordinadores de cursos [...], los profesores [...], los servicios de apoyo [...], la unidad de investigación

institucional [...], los estudiantes. (Resolución 236/97 del Consejo Académico de la University of Western Australia)

Como puede notarse, todos están incluidos. El documento termina diciendo:

Los profesores deben facilitar la alfabetización a través de indicar estándares apropiados y modelar [mostrar en uso] las habilidades de comunicación y el discurso de las disciplinas; así mismo tendrán que proveer retroalimentación a las producciones de los estudiantes para ayudar a mejorar sus habilidades de lectura y escritura o superar sus carencias. (Resolución 236/97 del Consejo Académico de la University of Western Australia)

2.2.3.3. El caso argentino

La lectura y la escritura son prácticas habitualmente omnipresentes en la mayoría de cátedras de las universidades argentinas, pues los alumnos leen y escriben. Sin embargo, estas prácticas tienden a ser inobservables: no aparecen mencionadas en los programas, no aparecen orientadas por los docentes. Esto ocurre en virtud de una serie de concepciones que este estudio ha puesto de manifiesto. Como hemos mostrado, es frecuente pensar que lectura y escritura son habilidades básicas, aprendidas al inicio de la escolaridad y que pueden ser transferidas a cualquier texto y contexto. Por este motivo, no se piensa en ellas en el nivel universitario, ya que se las considera algo “dado”.

La presencia marginal de la escritura puede notarse en su escasa mención en los programas de las cátedras que hemos revisado. Por ejemplo, lo único que dicen referido a la escritura es:

El sistema de evaluación de la asignatura consistirá en un examen parcial individual escrito, presencial y un trabajo de síntesis conceptual escrito individual, domiciliario. (Programa de una cátedra de Psicología de la Universidad de Buenos Aires)

En otros programas, la escritura ni se menciona, y mucho menos se la vincula con el aprendizaje de la materia. El fragmento citado es uno de los pocos casos en que la escritura aparece nombrada, y esto ocurre a propósito de tratar la forma de evaluación. La escritura se ha vuelto apenas visible a la hora de evaluar a los alumnos por medio de un escrito.

A pesar de este panorama general, existen excepciones. En primer lugar, desde hace unos quince años, en algunas carreras y universidades se vienen

creando asignaturas, porque se empieza a constatar que buena parte de las dificultades de los estudiantes de los primeros años está vinculada con su falta de familiaridad con las prácticas de análisis y producción de textos académicos.

En segundo lugar, surgen nuevas experiencias durante el último lustro en las que la lectura y escritura son objeto de enseñanza explícita en algunas cátedras universitarias. Las dificultades de buena parte de los alumnos, y el fracaso de muchos, empiezan a ser pensados en relación con la lectura y la escritura que se les exige pero no se les enseña: los estudiantes no entienden lo que leen y no pueden dar cuenta de ello a la hora de ser evaluados. Ese fracaso es parte de la creciente y preocupante deserción estudiantil. Frente a estos problemas, el Ministerio de Educación de la Nación financia programas de retención estudiantil, al comienzo de la Universidad, y programas de articulación entre la escuela secundaria y la Universidad. Veamos dos ejemplos de lo que se ha hecho con estas líneas de financiación, de articulación y retención:

Por un lado, varias universidades han utilizado el dinero asignado, para elaborar materiales bibliográficos destinados, en algunos casos, a alumnos que finalizan el secundario o cursan el primer año universitario y, en otros, a docentes de los últimos años del secundario. El problema con estos materiales escritos es que, si no van acompañados de un contexto pedagógico que ayude a sus destinatarios a ejercitar las propuestas que allí aparecen, son de poca utilidad, porque la escritura no es un saber declarativo, no puede ser transmitida como una disciplina, donde hay una serie de conceptos que un buen texto puede explicar; la escritura y la lectura, en cambio, son saberes de tipo procedimental, práctico. Los alumnos o los docentes que reciben estos materiales escritos, aunque sean de excelente calidad, si no tienen apoyos pedagógicos sobre cómo utilizarlos, y si no cuentan con oportunidades de poner en práctica la escritura y lectura a partir de estos, no logran convertir el saber declarativo que aparece en estos textos en un saber práctico procedimental. Lectura y escritura son, ante todo, prácticas sociales, que no pueden comunicarse como información conceptual.

Por otro lado, a partir de los programas de retención financiados por el Ministerio, se creó en algunas universidades el sistema de docentes o alumnos tutores. Por ejemplo, los llamados tutores de lectura son alumnos universitarios de años superiores que voluntariamente comparten horas de estudio con estudiantes ingresantes, discuten con ellos los textos, y les cuentan lo que saben por su experiencia como estudiantes más avanzados. Han sido capacitados y

son supervisados por especialistas pedagógicos de la Universidad. Además, reciben un pequeñísimo estipendio, financiado por los programas ministeriales (Solá Villazón y de Pauw 2004).

En otras universidades nacionales, se ha creado un cuerpo de tutores de retención estudiantil. El sistema consiste en incrementar el salario de algunos docentes, con la condición de que, además de sus clases, ofrezcan tutorías a los alumnos para trabajar los textos de la asignatura respectiva y sus dificultades con el cursado de la materia (Barbabella *et ál.* 2004; Martínez *et ál.* 2006). Por último, el sistema de *tutores de estudio* consiste en ofertar a los alumnos tutorías individuales con docentes especializados en lectura, escritura y aprendizaje (Baldoni *et ál.* 2005).

Aunque llevan poco tiempo funcionando, existe ya alguna valoración informal sobre estos programas de tutores. Quienes participan de las tutorías se ven enormemente beneficiados, tanto los alumnos que reciben la tutoría como, en el caso de las tutorías de lectura, los que funcionan de tutores de sus compañeros. Sin embargo, también se comprueban problemas: en muchos casos, son pocos los alumnos que asisten a las tutorías. Una de las razones de este bajo índice de participación radica en que los profesores titulares no apoyan suficientemente el sistema de tutores. En la medida en que los profesores titulares no están involucrados en este sistema, en sus clases no hacen referencia a las tutorías, no comentan el beneficio de asistir a ellas, e implícitamente dan el mensaje de que las tutorías no forman parte de los aprendizajes esperados. Por lo tanto, si el jefe de cátedra no considera o no valoriza públicamente la tutoría, los alumnos terminan considerándola irrelevante para las materias. Es como si la tutoría no estuviera vinculada con lo que el titular de cátedra ve como importante de la materia; en consecuencia, los alumnos tampoco lo ven como importante.

En tercer lugar, en varias universidades argentinas también hay acciones autogestionadas, no financiadas oficialmente, motivadas por el compromiso personal de algunos profesores, que provienen de Educación, de Psicología o de Lingüística, quienes vislumbraron que la lectura y la escritura son herramientas para la enseñanza de sus materias (por ejemplo, Carlino 2005a; Vázquez y Jacob 2006). También algunas cátedras de las “ciencias duras” comienzan a reconocer que escribir sirve para posicionar a los alumnos más activamente en las clases, para ayudarlos a comprender y, por tanto, para aprender la materia. Así, estas asignaturas se ocupan, por su cuenta y sin orientación ni apoyo institucional, de

la lectura y la escritura de sus alumnos (De Michelli, *et ál.* 2006; Iglesia y De Michelli 2006; Manacorda 2006).

Finalmente, otras experiencias realizadas en los últimos cinco años son los talleres de formación para docentes, ofrecidos por especialistas en lectura, escritura, y/o en pedagogía, con el objetivo de ayudar a estos profesores a integrar la enseñanza de la interpretación y producción de textos en sus materias (Marucco 2004 y 2005).

Como se observa, algunos sectores de las universidades argentinas comienzan a tomar conciencia sobre la necesidad de ocuparse de la lectura y la escritura. En los foros donde estas cuestiones han sido planteadas (simposios, jornadas), surge la controversia sobre: i) quién debe asumir esta responsabilidad (el profesor de la asignatura, integrando la lectura y la escritura a su materia; o el profesor especializado en Lengua, en cursos específicos); y ii) cuándo se debe trabajar la escritura y la lectura (al comienzo de las carreras o a lo largo de ellas).

A pesar de este panorama problemático y de debate, estas experiencias son valiosas porque convierten en observables la lectura y la escritura, y de ese modo recuerdan que hay que ocuparse de ellas. Sin embargo, los esfuerzos realizados hasta el momento son insuficientes por varias razones. Por un lado, por cómo se percibe el problema: enseñar y aprender a leer y escribir en la Universidad se consideran fenómenos remediales, que han de implementarse en virtud de las carencias constatadas en los alumnos (cuando, en cambio, podrían ser entendidos como una formación necesaria, no paliativa, dado que las prácticas de producción y análisis de textos académicos son propias de este nivel educativo y todos los estudiantes se beneficiarían si fueran orientados en ellas). La segunda razón de que estos esfuerzos sean insuficientes se refiere a su impacto: las acciones iniciadas no suelen tener un alcance general, porque están ubicadas solo al comienzo de las carreras o porque dependen de voluntades y compromisos personales de los profesores sin apoyo institucional. Por último, los proyectos emprendidos no están legislados, han surgido como propuestas *ad hoc*, y aún no han sido incluidos en la agenda de discusión de los gobiernos de las universidades, no están contemplados en sus estatutos y, por ello, carecen de sostén institucional y plantean dudosa continuidad en el futuro porque no tienen asegurado su financiamiento. No integran el currículum de las carreras, no son consideradas (ni por profesores, alumnos o instituciones) como intrínsecas a la formación superior. Estas acciones, por el momento, no forman parte de una

política orgánica de las casas de estudio.

Por su lado, las experiencias que no integran la lectura y la escritura en la enseñanza de las cátedras, sino que se dan a través de talleres separados, han de ser apreciadas con cautela. Primero, porque depositan la responsabilidad de ocuparse de la lectura y la escritura en una instancia única, y en muchos casos crean la ilusión de que se hace “algo”, cuando en realidad no se hace lo suficiente. La existencia de un curso o taller específico, salvo que vaya acompañado de otras acciones, puede dar implícitamente el mensaje al resto de las asignaturas de que a ellas no cabe ocuparse de cómo leen y escriben los estudiantes en sus materias. En segundo lugar, porque los alumnos, al ver que este tipo de cursos no están insertos en la estructura curricular y los involucran en temas que ellos no eligieron estudiar, pueden considerarlos irrelevantes. Quien cursa Ciencias Económicas, Física o Relaciones Industriales, por ejemplo, suele preguntarse qué tienen que ver la lectura y la escritura con sus estudios; en cambio, aprecian que los profesores de las materias propias de sus carreras los orienten sobre la lectura y la escritura de los contenidos que las constituyen, y sobre los géneros discursivos específicos de estas disciplinas y ámbitos profesionales. Las experiencias de las universidades anglosajonas muestran que, para que esto ocurra, se precisan acciones institucionales de desarrollo profesional de los docentes, es decir, se requiere el trabajo interdisciplinario entre especialistas en lectura, escritura y aprendizaje, y especialistas del resto de las materias. Estas acciones formativas o de labor en equipo son las que permiten que, progresivamente, los profesores de las diversas cátedras universitarias logren integrar la enseñanza de sus contenidos con la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura que esperan que realicen sus alumnos, tanto para aprender estos contenidos como para desempeñarse en sus profesiones futuras.

2.2.3.4. El valor de los estudios comparativos

El trabajo de investigación presentado, realizado con un enfoque contrastivo, ha permitido volver observable el quehacer propio. Comparar lo que se hace en Argentina con lo que hacen otros países ayuda a entender mejor el problema. Sabido es que las prácticas y concepciones arraigadas son difícilmente

⁴ No es posible hacer lo que hacen las universidades anglosajonas porque los contextos son distintos y no permiten la imitación (aunque sí la inspiración).

apreciables como tales desde su interior, y que los estudios comparativos suelen ser instrumentos apropiados para dotarlas de visibilidad. Por ello, indagaciones contrastivas como la presente posibilitan convertir en observables algunos supuestos y modos de hacer habituales y culturales pero no naturales ni necesarios.

A la vez, permiten aprender del camino transitado por otros, no para copiarlo⁴ sino para evitar inventar lo que ya fue probado, para poder diseñar a partir de la experiencia ajena y, de este modo, para contribuir a la didáctica de la escritura y la lectura en la educación superior. Si no tenemos en cuenta lo realizado por otros, no es posible avanzar. Por ello, es importante documentar las prácticas, esto posibilita hacer historia científica; si no se publica, el quehacer docente e institucional queda en el campo de la experiencia anecdótica individual. Si se difunde a través de la escritura lo que se hace en las aulas y en las instituciones, eso favorece que otro lo critique y construya a partir de allí. Así funcionan las ciencias: el conocimiento se va documentando y es objeto de crítica del conocimiento posterior.

3. La necesidad de la alfabetización académica

3.1 Razones

Según lo que surge de este estudio, es necesario que nos ocupemos de la lectura y la escritura en todas las cátedras universitarias, por varias razones:

La primera es porque no se puede aguardar a que mejore la educación previa, la escuela secundaria; eso sería condenar a los alumnos universitarios actuales. Si bien la educación secundaria también ha de mejorar, carecemos del tiempo para esperar a que los alumnos lleguen mejor preparados en el futuro. Además, incluso si esto ocurriera, seguiría siendo necesario que la universidad también se hiciera cargo de la responsabilidad que le cabe: aunque el secundario mejorara, esto no implicaría que allí se deba a enseñar a leer y a escribir como después se lo hará en la Universidad. Las prácticas de lectura y escritura académicas, los géneros discursivos que emplean las distintas disciplinas y profesiones (los tipos de texto que se producen, las convenciones usuales en ellos, las formas de leerlos y producirlos) no son saberes pertinentes para enseñar en la educación secundaria sino en la universitaria, porque son propios de esta. Es cierto que la escuela secundaria tiene mucho para mejorar en cuanto a las

prácticas de interpretación y elaboración de textos que promueve, pero esto no es equivalente a lo que, luego, deberá ser objeto de enseñanza en la formación superior. En síntesis, aunque la educación secundaria mejore, nos corresponde ocuparnos de la lectura y la escritura en la Universidad.

La segunda razón para que la Universidad se haga cargo de orientar las formas de lectura y escritura esperadas es que los responsables de la educación previa, cuyos alumnos llegan a la Universidad, son los maestros o profesores primarios y secundarios, profesores que se forman en la educación superior; por lo tanto, si a ellos no se les da una enseñanza que integre la lectura y la escritura, ¿cómo lo van a hacer con sus futuros alumnos primarios y secundarios que son los que después llegan a la Universidad? Los maestros y profesores de la escuela primaria y secundaria, ¿cómo aprenderán a incluir en sus clases la enseñanza de la lectura y escritura, de modo que sus alumnos lleguen luego mejor formados a la Universidad?, ¿solo con teoría, sin haberlo experimentado en carne propia, en su formación superior como estudiantes universitarios?

La tercera razón por la cual todas las cátedras universitarias han de ocuparse de la lectura y la escritura es porque, en caso de no hacerlo, están planteando una evaluación injusta. Si no nos ocupamos de orientar el análisis y la elaboración de textos en la Universidad, pero seguimos evaluando a los alumnos a partir de la lectura y la escritura, estamos evaluando algo que no hemos enseñado; eso es una evaluación inválida porque exige demostrar lo que no ha sido objeto de enseñanza.

La cuarta razón tiene que ver con el hecho de que ciertas formas de leer y escribir son herramientas epistémicas necesarias para elaborar el conocimiento impartido. Trabajar los temas de una asignatura a través de leer y escribir sobre ellos es bien distinto que hacerlo únicamente escuchando exponer al profesor. Por ejemplo, quien consulta uno o más textos y escribe sobre lo leído descubre que no tenía tan claro lo que creía comprender de ellos, encuentra incoherencias, ideas que se contradicen mutuamente, se da cuenta de que tiene lagunas en su pensamiento que requieren seguir leyendo y pensando a través de la escritura. Escribir es un medio para exteriorizar (poner afuera) y objetivar (tener de frente) lo que creíamos que sabíamos sobre un tema, y, de este modo, es posible revisarlo, elaborarlo, reformularlo, clarificarlo. Entonces, las clases no han de estar organizadas solamente en torno a la transmisión del saber por parte del docente. Para que los alumnos se apropien de lo que su profesor puede

enseñarles, tienen que elaborarlo y transformarlo, y es a través de la lectura y la escritura como consiguen asimilar (“digerir”, hacer propia) la información recibida. Que los docentes expliquen en clase sin que los estudiantes lean y escriban promueve un aprendizaje superficial, no integrado; los alumnos no se adueñan del saber que se les presenta si no lo reelaboran a través de la lectura y la escritura.

La quinta razón es de orden motivacional y participativo. Los alumnos que leen y escriben participan más en clase porque la lectura y la escritura promueven en ellos mayor actividad cognitiva: si han leído, si han enfrentado los problemas que plantea el escribir, tienen algo para decir y para consultar. Asimismo, el hecho de que los alumnos escriban permite a los docentes conocer qué van entendiendo y qué no. Por ejemplo, es habitual que, cuando los profesores consultan en clase “¿hay alguna pregunta?”, muchos estudiantes que sí tienen dudas permanezcan en silencio porque sienten vergüenza o temor a que se los crea incapaces por sus inquietudes. Sin embargo, si el mismo docente pide que, en grupos de dos o tres, los alumnos formulen *por escrito* una o más preguntas relativas a lo que no entienden o a lo que les gustaría saber sobre el tema tratado, es muy probable que pueda recoger al menos una pregunta por grupo, ya que la situación de intercambio entre pares y de escritura resulta desinhibitoria. Lo que muchas veces los alumnos no se animan a decir oralmente sale a la luz cuando se les propone emplear la escritura.

3.2 Obstáculos

Hasta aquí, he expuesto las razones para que la Universidad se ocupe de seguir enseñando a leer y a escribir en todas las asignaturas. Veamos ahora los obstáculos que enfrentar esta responsabilidad implica. Por un lado, el tiempo: el tiempo durante las clases y el tiempo del docente. El tiempo de clase está relacionado con el conjunto de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se enseñan. Habitualmente, ocurre que el tiempo no alcanza para “cubrir” todos los contenidos de los programas. Por ello, muchos docentes piensan que no pueden incluir, también, la enseñanza de la lectura y escritura. Desde mi punto de vista, esta objeción no es preocupante, porque lo que cabe es que las cátedras revisen la idea que tienen de qué significa “dar” una materia, “cubrir” un programa. Generalmente, presuponen que esto conlleva que el docente explique todos los temas. Esta concepción de enseñanza implica, a su vez, una concepción de aprendizaje determinada: el aprendizaje por recepción

pasiva; quienes así piensan suponen que los alumnos aprenden al ritmo de lo que se les transmite, suponen que internalizan a modo de espejo lo que han escuchado.

Esta idea de una mente que funciona como fotocopidora ha sido cuestionada por la mayoría de las investigaciones sobre aprendizaje: sencillamente, no se aprende de este modo. Entonces, desde esta perspectiva, “cubrir el programa” solo calma la ansiedad del docente, pero no asegura que los alumnos, en sus cabezas, incorporen los conocimientos “dados”. Entonces, de nada sirve transmitir un sinnúmero de contenidos si los alumnos no logran comprenderlos y apropiarse de ellos. Y he mencionado más arriba que las principales herramientas cognitivas para hacerlo son la lectura y la escritura. Por consiguiente, cuando los profesores señalan la falta de tiempo curricular como obstáculo para ocuparse de la lectura y la escritura en sus materias, habría que discutir con ellos las ideas que tienen acerca de cómo ha de enseñarse para que los alumnos puedan aprender profundamente. Entiendo que hay formas de aprendizaje profundo y superficial, y lo que interesa es un aprendizaje profundo,

El cambio puede ir en distintas direcciones, y el ideal es una educación más democrática en la que se distribuya el conocimiento de calidad entre un número mayor de personas; esa sería la dirección que definiendo, una educación más equitativa, en la cual se intente distribuir el capital cultural entre más personas que las que actualmente lo tienen.

que requiere necesariamente de la elaboración de los estudiantes. En muchos casos, será necesario aligerar el currículo y hacer lugar a las prácticas de lectura y escritura para que lo que se transmita en clase logre ser apropiado por los alumnos.

La objeción más seria, desde mi punto de vista, es el tiempo del docente. El tiempo para leer los escritos de los alumnos y realizarles comentarios. Este tiempo en realidad está ligado con la proporción que hay entre alumnos y docentes, porque el tiempo que precisa un docente para seguir de cerca la elaboración de conocimientos por parte de sus alumnos aumenta a mayor cantidad de alumnos por docente. Que un profesor pueda ocuparse de retroalimentar la escritura de sus alumnos es lo que económicamente resulta más costoso porque exige incrementar el tiempo del docente o bajar la cantidad de alumnos por docente. Para ello se requeriría un esfuerzo institucional, y no sé cómo se resuelve, lo planteo como problema. Existen vías alternativas, por ejemplo, enseñar a los alumnos a ser sus propios

revisores de textos, enseñar revisión entre pares, crear cuerpos de tutores que ayudan y colaboran con el docente, pero de todos modos es un obstáculo para pensar.

El otro obstáculo es la falta de formación de los docentes. Los docentes de Historia, Biología, etc., con razón dicen: *“Cómo me voy a ocupar de la lectura y la escritura si yo no sé cómo enseñarlas, que se ocupe el que sepa”*. Es una objeción válida, pero es fácil de revertir a través de programas sostenidos de desarrollo profesoral, enseñanza en equipo; tenemos para inspirarnos los modelos que la presente investigación ha mostrado u otros que podamos diseñar y poner a prueba en el futuro.

4. Conclusión

Los resultados de mi estudio contrastivo entre universidades estadounidenses, australianas y argentinas nos han llevado a fundamentar por qué la educación superior ha de hacerse cargo de la enseñanza de la lectura y la escritura académicas, y qué escollos es preciso enfrentar. Ahora bien, es posible invertir el razonamiento y preguntarnos: ¿Qué ocurre si *no* nos ocupamos de la lectura y la escritura en cada materia? Encontrar una respuesta es sencillo: ocurre aquello de lo que habitualmente nos quejamos: los alumnos no participan en clase, no están motivados, no entienden lo que leen, no saben escribir, aprueban el examen y en la materia siguiente se olvidan de lo supuestamente aprendido, egresan de la Universidad sin poder comunicarse eficazmente por escrito en el mundo profesional al que entran, y no tienen herramientas para seguir aprendiendo autónomamente en el futuro. Si la Universidad no asume un compromiso serio y sostenido de integrar la lectura y la escritura en la enseñanza del conjunto de las asignaturas, ocurre sencillamente esto.

Estas consecuencias de no ocuparnos de la lectura y la escritura atañen a la calidad y a la equidad de la educación. Se ha señalado que no hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir académicamente, pero sí evaluarlo, implica éticamente una evaluación injusta. Esto, en Argentina como en otros países, no afecta a todos los alumnos por igual. Perjudica más a aquellos que provienen de entornos no familiarizados con las prácticas de lectura y escritura académicas: si la universidad no les ayuda con ellas, tampoco tienen apoyo en sus hogares. Entonces, el fracaso y la deserción estudiantil se concentran en los sectores más

desfavorecidos socialmente (Lillis 1999). Por lo tanto, no ocuparse de la lectura y la escritura atenta sobre todo contra ese sector de la población más vulnerable, y contribuye a reproducir las condiciones desiguales de ingreso, en vez de aportar a revertirlas.

A partir de este panorama, los desafíos que enfrentamos en el mundo hispanohablante son diversos. Por un lado, necesitamos indagar sobre las culturas escritas en las universidades de América Latina: sabemos mucho acerca de lo que no saben hacer los alumnos; sabemos menos acerca de lo que hacemos nosotros los profesores. Por otro, necesitamos repensar la escritura como objeto transparente, evaluado pero no enseñado: necesitamos diseñar y poner a prueba formas de enseñanza sostenibles, que no impliquen un esfuerzo sobrehumano para el docente. Estas formas de enseñanza no están dadas, no existen todavía, debemos inventarlas, ponerlas a funcionar, evaluarlas, difundir las nuevas experiencias. Además, requerimos el apoyo institucional para que esto no sea una responsabilidad exclusiva del docente, sino para que avancemos hacia un esfuerzo compartido.

Espero que lo expuesto en este trabajo contribuya a seguir pensando sobre el tema. En este sentido, uno de los retos será desnaturalizar ideas habituales, que damos como supuestos. Por ejemplo, la representación de que leer y escribir son competencias básicas. Estas concepciones no son neutras sino operantes. Cambiarlas es el primer paso para transformar las prácticas. Según el sociolingüista Gee, las ideas generan condiciones para que ciertas realidades sean concebidas como posibles o imposibles, a través de favorecer o impedir determinadas acciones:

Las ideas no solo reflejan la realidad, sino que parcialmente ayudan a crearla o constituirla. [...] Las teorías fundan creencias, las creencias llevan a acciones y las acciones crean mundos (realidades) sociales. (Gee 1990: 8 y 23)

En este sentido, mi deseo es que las ideas que he compartido en este trabajo sirvan para continuar debatiendo y para contribuir al cambio. Ojalá, algunas de ellas den origen a una mejor educación superior.

Bibliografía

Arnoux, E. y Alvarado, M.

- 1997 "La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos". En M. C. Martínez (comp.), **Los procesos de la lectura y la escritura**. Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle.

Arnoux, E.; Alvarado, M.; Balmayor, E.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y A. Silvestri
1996 "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior". En E. Arnoux (comp.), **Adquisición de la escritura**. Rosario: Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Univ. Nac. de Rosario: Ed. Juglaría.

Baldoni, M. *et ál.*

- 2005 "Las tutorías de estudio. Reflexiones de un proyecto en marcha en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires". **Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada"**. Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y la Univ. Nac. de La Matanza. Disponible en <http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/B4.doc>.

Barbabella, M.; Martínez, S.; Teobaldo, M. y G. Fanese

- 2004 "Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCO, 2004): El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la Universidad". Actas del Simposio **Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente), I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina"**. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.

- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y J. Garufis
2005 **Reference Guide to Writing across the Curriculum**. West Lafayette: Parlor Press.
- Bogel, F. y K. Hjortshoj
1984 "Composition Theory and the Currículum". En F. Bogel y K. Gottschalk (comps.), **Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors**. Nueva York: Norton. 1-19.
- Carlino, P.
2002 "Leer, escribir y aprender en la Universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". **Investigaciones en Psicología**. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA, (7)2. 43-61.
2004 "Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la Universidad". **Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura**, (25)1, marzo. 16-27.
2005 **Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica**. México: Fondo de Cultura Económica.
2005b "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte". **Revista de Educación**, n.º 336, Madrid. 143-168. Recuperado enero-abril de 2005, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf.
- Chalmers, D. y R. Fuller
1996 **Teaching for Learning at University**. London: Kogan Page.
- Chanock, K.
2001 "From Mystery to Mastery". **Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas "Changing Identities"**. Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.

De Michelli, A.; Iglesia, P.; Donato, A. y P. Otero

- 2006 "Los alumnos opinan sobre la escritura en el aula de Biología". Actas del Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior". **Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... La ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad.** Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de septiembre al 1 de octubre de 2006. Disponible en http://www.humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso_ponencias.htm.

Diment, E. y P. Carlino

- 2006 "Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio". Memorias de las **XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas"**. 10-12 de agosto de 2006, Tomo I. 202-204. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.bvs-psi.org.br/bvsulapsi/argentina/tomo1.pdf>.

Estienne, V. y P. Carlino

- 2004 "Leer en la Universidad: enseñar y aprender una cultura nueva". En **Uni-Pluri/Versidad**, 4(3), 9-17. Disponible también en: <http://virologia.udea.edu.co/unipluriversidad/vol4-1/vol4-3-2.htm> o en <http://virologia.udea.edu.co/unipluriversidad/vol4-1/archivos/3articulo1.pdf> Replicado en: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1062.pdf>.

Fernández, G. y P. Carlino

- 2006 "Leer y escribir en la escuela media y en la Universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA". Memorias de las **XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas"**. 10-12 de agosto de

2006, Tomo I. 227-229. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.bvs-psi.org.br/bvsulapsi/argentina/tomo1.pdf>.

Gee, J.

1990 **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. London: The Falmer Press.

Gottschalk, K.

1997 "Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines". En **Language and Learning Across the Disciplines**, 2(1), abril. 22-45.

Hayes, J. y L. Flower

1986 "Writing research and the writer". En **American Psychologist**. Vol, 41 (n.º 10).1106-1113.

Hillard, V. y J. Harris

2003 "Making Writing Visible at Duke University". En **PeerReview**, otoño. 15-17.

Iglesia, P. y A. De Michelli

2006 "Interacción entre escribir y aprender biología en el primer año de la universidad. Descripción de una experiencia". Actas del **Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad**. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, del 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006. Disponible en <http://www.humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso ponencias.htm>.

Lillis, T.

1999 "Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery". En C. Jones, J. Turner y B. Street (eds.), **Students writing in the university. Cultural and epistemological issues**.

Amsterdam: John Benjamins Publishing

Manacorda, A. M.

- 2006 "Leer, escriben y exponen para aprender microbiología ambiental en la Universidad". Actas del **Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad**. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, del 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006. Disponible en http://www.humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso_ponencias.htm.

Martínez, S.; Echenique, M. y L. Reta

- 2006 **Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCO, 2004-2005)**. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: http://www.uncoma.edu.ar/secretaria_academica/Programa_de_Mejoramiento_de_la_calidad_y_retencion_estudiantil.pdf.

Marucco, M.

- 2004 "Aprendiendo a enseñar a escribir en la Universidad". En P. Carlino (coord.), **Leer y escribir en la Universidad**. Colección *Textos en Contexto* n.º 6, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- 2005 "Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires". Actas del **Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada"**. ISBN 987-22622-0-9, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y la Univ. Nac. de La Matanza. Disponible en <http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/M5.doc>.

Maxwell, J.

- 1996 **Qualitative Research Design: An Interactive Approach**. Londres: SAGE.

Monroe, J.

- 2003 "Writing and the Disciplines". En **PeerReview**, otoño. 4-7.
- Padilla de Zerdán, C.
- 2002 "Procesos de producción argumentativa escrita en ingresantes universitarios". Actas del **IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística**. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 14-16 de noviembre de 2002.
- Piacente, T. y L. Tittarelli
- 2003 "¿Alfabetización universitaria?" Memorias de las **X Jornadas de Investigación en Psicología**. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003, t. I, 290-292.
- Piolat, A. Roussey J. y Ph. Fleury
- 1994 "Brouillons d etudiants en situation d examen". En **Le français aujourd'hui**, n.º 108. 39-49.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter
- 1992 "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita". En **Infancia y aprendizaje**, n.º 58. 43-64.
- Solá, Villazón, A. y C. De Pauw
- 2004 "La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos". En P. Carlino (coord.), **Leer y escribir en la Universidad**, Colección Textos en Contexto, n.º 6, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Strauss, A. y J. Corbin
- 1990 **Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory**. Londres: Sage Publications. Ed. cast. (2002) **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vázquez, A. y L. Jacob
- 2006 "Escribir textos académicos en la Universidad: intervención didáctica y enfoque de los estudiantes". En M. Zulma Lanz, **El**