

El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2004). *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8 (26), 321-327.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/104>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/8cr>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



EL PROCESO DE ESCRITURA ACADÉMICA: CUATRO DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA¹

Fecha de **recepción**: 12-04-04

Fecha de **aceptación**: 07-05-04

PAULA CARLINO
paulacarlino@yahoo.com

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA
CONICET

Resumen

Los modelos sobre la producción escrita elaborados en el ámbito norteamericano han sido difundidos en Iberoamérica especialmente en lo que atañe a los procesos cognitivos que se ponen en juego. Poco se han divulgado los aspectos contextuales estudiados que inciden en la escritura y menos los dispositivos pedagógicos que favorecen u obstaculizan el proceso. En este artículo analizo cuatro dificultades que se han hallado en los escritores universitarios "inexpertos". Conocer estas tendencias resulta necesario para el diseño de las prácticas pedagógicas, no sólo de las que se proponen enseñar a escribir, sino, especialmente, de las que intentan ayudar a aprender los distintos contenidos disciplinares, al menos en las ciencias sociales. Concluyo sosteniendo que la superación de estas cuatro dificultades no es sólo responsabilidad de los alumnos sino de la comunidad universitaria en su conjunto, ya que en el entorno argentino estas tendencias son inherentes a una cultura académica que poco se ha ocupado de promover la escritura considerada con el lector, la función epistémica del escribir, la revisión sustantiva de los textos y el empleo temprano del papel para armar el propio pensamiento.

Palabras clave: escritura académica, proceso, revisión, universidad, enseñanza

Abstract

THE PROCESS OF ACADEMIC WRITING: FOUR DIFFICULTIES OF UNIVERSITY TEACHING

The models of written production made in North America have been disseminated in Latin America, especially with regard to the cognitive processes that are in play. Little mention has been made of the contextual aspects studied that influence writing and even less on the pedagogical devices that favour or hinder the process. In this article I analyze four difficulties that have been found in "non-expert" university writers. The knowledge of these tendencies are necessary for the design of pedagogical practices, not only those intended to teach how to write, but especially the ones that intend to help in the learning of the different subject contents, at least in the social sciences. I conclude that overcoming these four difficulties is not only the student's responsibility, but that of the whole university community, given that in the Argentinean environment these tendencies are a given in an academic culture that has done little to promote writing that takes into account the reader, the epistemic function of writing, the revision of texts and the early use of paper to construct thought.

Key words: academic writing, process, revision, university, teaching.



Introducción

Al igual que ocurre con muchos textos en su génesis y con quienes escriben a lo largo de su dilatada formación, también los modelos sobre el proceso redaccional de escritos académicos se han ido transformando y enriqueciendo durante los últimos 25 años (Pittard, 1999; Vázquez, 1999). El énfasis inicial estuvo puesto en las operaciones cognitivas implicadas en la composición escrita, en tanto tarea individual de resolución de problemas (Fayol, 1991; Hayes y Flower, 1986; Piolat y Roussey, 1992). Poco a poco, las investigaciones han ido considerando cómo inciden en la elaboración de un texto los contextos situacionales inmediatos (Flower, 1987), los dispositivos pedagógicos que promueven u obstaculizan la redacción (Flower y Higgins, 1991; Sommers, 1982), y las culturas que direccionan tácitamente el escribir a través de sus prácticas, sus representaciones y sus géneros habituales (Berkenkotter, Huckin y Ackerman, 1989; Flower, 1990; Lea, 1999).

En realidad, esta historia no es lineal ni estuvo exenta de enfrentamientos y ha sido protagonizada por muchos más actores que los mencionados entre paréntesis. Ro Ivanic (1999) propone un modelo integrador de los distintos niveles de análisis de la escritura, modelo que incluye el texto escrito, los procesos mentales de escritura, la situación retórica del evento redaccional y el contexto socio-político del escribir. También Di Stefano y Pereira (2004) defienden que en la enseñanza es preciso considerar la escritura (y la lectura) como procesos, como prácticas y como representaciones sociales.

Quisiera subrayar un hecho que no debería pasar desapercibido. La gran mayoría de estos estudios, aunque abrevan en distintos enfoques, a la vez parten de y nutren a problemas surgidos de la enseñanza. Enseñar no es sólo un punto de llegada hacia donde volcar resultados que emanan de preocupaciones ajenas, sino una cantera de donde recoger problemas para ser indagados. Creo conveniente destacarlo ya que muchas de estas investigaciones son ejemplos contrarios al “aplicacionismo”, a la aplicación en el aula de resultados de laboratorio, que poco recogen sus particularidades.

Teniendo en cuenta este marco, centraré mi trabajo en tres hallazgos ya presentes en la primera generación de estos estudios. Aparte de estos tres datos de la investigación que aparecieron desde el comienzo y que, a mi juicio, mantienen su vigencia y su interés intactos desde el punto de vista de la enseñanza, voy a incluir un cuarto. Así, cuatro tendencias de los universitarios han sido reiteradas en las investigaciones sobre la composición escrita:

1. la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector
2. el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura
3. la propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos
4. la dilación o postergación del momento de empezar a escribir.

Como sugeriré más adelante, estas cuatro “predisposiciones” de los universitarios están relacionadas y no son sólo suyas. Tenerlas en cuenta puede ser útil a quienes enseñamos cualquier materia (al menos en las ciencias sociales y humanidades) para repensar las condiciones pedagógicas en las que pedimos escribir a nuestros alumnos (Carlino, 2004 a).

Cuatro problemas que la enseñanza ha de considerar

No tener en cuenta al lector

El primer problema, escribir sin tener en cuenta al lector, fue descrito hace un cuarto de siglo, en forma casi simultánea, por Linda Flower (1979) y Nancy Sommers (1980), quienes compararon qué hacían al redactar escritores muy experimentados con respecto a estudiantes de universidad. Según Sommers, los escritores experimentados (periodistas, editores y académicos),

imaginan un lector (leyendo su producto), cuya existencia y expectativas influyen en su proceso de revisión. Han abstraído los estándares de un lector y este lector [...] funciona como un colaborador crítico y productivo [...] La anticipación del juicio de un lector produce un sentimiento de disonancia cuando el escritor reconoce incongruencias entre intención y ejecución, y le exige hacer revisiones en todos los niveles. (Sommers, 1980, p. 385).

De forma similar, Flower (1979) caracterizó las diferencias entre textos producidos por estudiantes universitarios y por profesionales, denominando a los

primeros “prosa basada en el autor” y a los segundos, “prosa basada en el lector”. En la primera, las ideas se presentan en el orden en que fueron descubiertas, es decir, la prosa basada en el autor muestra “el camino asociativo de la confrontación del sujeto con su tema”. En la segunda, hay un “intento deliberado para comunicar algo al lector”, lo cual lleva a “crear un lenguaje y un contexto compartidos” entre ambos. Es decir, la prosa basada en el autor “refleja su proceso de pensamiento”; en cambio, la prosa basada en el lector “refleja su propósito” (p. 269). Flower señala que la primera “es un modo natural de pensar, cognitivamente menos demandante, lo cual explica por qué la escritura es a veces oscura” (p. 272), dado que lo principal no ha sido destacado por el autor, y quien lee, debe trabajar para desenterrarlo.

Diez años después, Williams y Colomb (1990) estudian los textos de buenos ingresantes universitarios y encuentran que sus escritos siguen la estructura de los temas tal como aparecen en la bibliografía leída, son sumarios más que síntesis analíticas, y no resaltan los puntos importantes sino que éstos aparecen al final como producto de un descubrimiento de última hora. En concordancia con Flower, estos autores señalan que los escritos estudiantiles expresan la narrativa del pensamiento de sus autores y no se anticipan a las necesidades informativas de sus destinatarios.

Desaprovechar la potencialidad epistémica del escribir

Otra tendencia, constatada en los universitarios, es que desaprovechan parte del potencial epistémico del escribir. Y, como desarrollaré en lo que sigue, este desaprovechamiento se relaciona con la propensión anterior, de no tener en cuenta al lector.

Muchos lectores tendrán presente que Scardamalia y Bereiter (1992) sugieren haber encontrado dos formas de redactar, modelizadas y denominadas por estos investigadores “decir el conocimiento” por oposición a “transformar el conocimiento”. En el primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo modelo, quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, anticipa los rasgos de su destinatario y analiza qué quiere lograr con su texto. Según cómo se representen las necesidades informativas de su potencial lector y de acuerdo con su propósito de escritura, vuelve a concebir lo que conoce para adecuarlo a la situación comunicativa dentro de la que elabora su escrito. De este modo, pone en interacción dos tipos de problemas: retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector) y semántico (relativo al contenido). De acuerdo con estos investigadores, sólo

quien redacta según el modelo “transformar el conocimiento” logra modificar lo que previamente sabe sobre un tema. Y lo hace porque al escribir desarrolla un proceso dialéctico entre su conocimiento y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado. La naturaleza dialéctica de la composición escrita reside en el conflicto que enfrenta el escritor entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz (Scardamalia y Bereiter, 1985). Dicho de otro modo, los escritores experimentados tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con sus textos. Es decir, prestan atención no sólo al tema sobre el que trabajan sino que lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia.

Gran parte de los universitarios, por el contrario, no intentan adecuar el tema a lo que se supone conviene al lector y al propósito de escritura, y escriben centrados en sus puntos de vista sin adoptar la perspectiva del destinatario, lo cual les llevaría a cuestionar, desarrollar y dar consistencia al propio pensamiento². Según las dos formas de escribir, modelizadas por estos investigadores, los estudiantes que no ponen en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector, estarían desaprovechando la oportunidad de transformar el conocimiento de partida.

Revisar sólo la superficie del texto

La tercera propensión corroborada en numerosos estudios con universitarios (incluyendo mi indagación sobre elaboración de borradores en universitarios) es que, cuando revisan sus textos, tienden a conservar las ideas volcadas en ellos y, aunque los revisen, sólo modifican aspectos de superficie. Es como si se enamoraran de lo que trabajosamente han elaborado y no conciben poder sacrificarlo en aras de algo mejor, todavía impreciso, por venir. Esta tendencia también se vincula con las dos anteriores. Los estudiantes encaran la revisión como una prueba de galera pero no como un instrumento para volver a pensar un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento (Carlino, 2003 c; Jackson *et al.*, 1998; Lehr, 1995; Sommers, 1980; Wallace y Hayes, 1991).

Según Sommers (1982), la unidad de análisis que perciben los estudiantes al revisar su escritura son las palabras o las frases, pero no el texto en su conjunto. Enfocan sus escritos linealmente, como una serie de partes. Para ellos, escribir es traducir: el pensamiento en lenguaje, el habla en prosa escrita. En este intento de traducción, “existe un texto original que no necesita ser descubierto o trabajado, sino

simplemente comunicado” (p. 382). A diferencia de los escritores profesionales, que cuando revisan buscan descubrir significado al confrontar lo ya escrito con las expectativas del lector que tienen internalizado según analicé en el punto previo, los alumnos no consideran la revisión como una actividad en la cual es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones. La consideran un mero proceso de corrección para subsanar errores.

Quisiera compartir con los lectores una metáfora iluminadora que utiliza Keith Hjortshoj (2001b) para referirse a esta prematura solidificación de los escritos estudiantiles. Este docente-investigador de la Universidad de Cornell, señala que

desde la perspectiva del que escribe, todo texto “fragua” en algún punto del proceso, endureciéndose como cemento. Más allá de ese punto, cuando lenguaje y pensamiento han perdido maleabilidad, se requiere algo del orden de la dinamita para promover cambios profundos. Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación y reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado un primer borrador completo. La escritura de los estudiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento en que toca el papel. [...] Los primeros pensamientos se vuelven los últimos, y los segundos pensamientos parecen destructivos”.

Este endurecimiento temprano de un texto inmaduro es lo que lleva al que escribe a revisarlo y a cambiarlo sólo en su superficie y línea a línea, no globalmente.

Postergar el momento de empezar a escribir

La cuarta tendencia, la dilación del momento en que se empieza a escribir, surge de estudios etnográficos y observacionales (por ejemplo, Bloom, 1981). Cuando enfrentan la tarea de producir un texto de envergadura a lo largo de un tiempo (una monografía, una síntesis crítica de varios textos leídos) muchos universitarios recopilan bibliografía y leen hasta casi último momento, sin empezar a poner por escrito los pensamientos emergentes, los esbozos de ideas, las perspectivas posibles desde las cuales producir su texto. Luego, a falta de un enfoque propio, escriben ciñéndose al punto de vista de las fuentes consultadas (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2003). Finalmente, se topan con la fecha de entrega cuando ya no hay tiempo de repensar lo escrito para independizarse (relativamente) de lo leído. Las características de los textos así producidos remiten a la prosa basada en el autor, de la que hice mención más arriba en este artículo.

La dilación ha sido descrita como producto de la angustia paralizante frente a la página en blanco pero

Rienecker (2003) plantea entenderla también como muestra de la inseguridad acerca de los estándares que se esperan del escrito, del desconocimiento de los criterios con los que será tratado, es decir, como resultado de una representación de la tarea, equivocada, vaga o ausente.

Lo que tienen en común estas tendencias

Es posible pensar que las cuatro tendencias reiteradas por las investigaciones sobre el proceso redaccional tienen en común varias características. Por razones de espacio, señalaré sólo dos. En primer lugar, no corresponden a dificultades de escritores inmaduros, si por ello entendemos jóvenes no adultos, faltos de inteligencia o malos alumnos (Williams y Colomb, 1990). Estas tendencias suelen aparecer en la mayoría de los universitarios de los primeros años (población en la cual han sido indagadas) pero en nuestro entorno no sorprendería encontrarlas también en estudiantes más avanzados o incluso en profesionales que cursan posgrados. A mi juicio, la noción de escritores expertos y novatos, difundida con estos modelos, es al menos equívoca. La condición de experto o de principiante no son categorías absolutas, no son atributos que caractericen a los sujetos en sí mismos; son conceptos relacionales que sólo tienen sentido respecto de los contextos y de las prácticas de escritura en los que participan (o todavía no lo hacen) los que escriben. Quizá resulte útil pensarlos como fases recurrentes en la génesis del escritor, cada vez que se enfrenta a escribir sobre temas nuevos, en lugar de estadios sucesivos que se superarían de una vez y para siempre. Las diferencias puestas de relieve por los modelos de composición entre escritores competentes y noveles dependen de que quien redacta sea ya un miembro o haya recién llegado a una comunidad discursiva particular (Flower, 1989; Chanock, 2001). En este caso, la cultura de estas comunidades consiste en hacer lo que nuestros alumnos no suelen realizar: escribir con conciencia del lector, revisar sustantivamente lo escrito transformando el saber de partida, darse tiempo para armar y desarmar textos y pensamientos, tolerando la angustia de la indefinición por lo que todavía no está construido, postergando la fragua de lo escrito pero empezando temprano a ensayar y a descartar ideas con ayuda de la escritura.

La segunda similitud entre estas tendencias es que uno de los orígenes de las dificultades señaladas en los universitarios puede situarse precisamente en su doble condición de aprendices. Los estudiantes se encuentran con una cultura desconocida, tanto en lo que hace a las prácticas de escritura que nos interesa que desarrollen, como con respecto a los marcos conceptuales de las disciplinas que

cada cátedra universitaria quiere transmitir. Aunque sus escritos parezcan sólo “decir el conocimiento” ajeno, ellos como aprendices quizá están empezando a transformar el propio; hacen lo que Chanock (2001) plantea como imprescindible: “cuando uno se halla en un terreno no familiar, la comprensión precede a la crítica”. Los mismos investigadores que produjeron los modelos redaccionales referidos más arriba afirman que la prosa basada en el autor y desconsiderada con el lector es la prosa de cualquier escritor que se enfrenta a un campo de conocimiento nuevo (Flower, 1989; Williams y Colomb, 1990). Y señalan que, aunque sus textos parezcan terminados, debemos tomarlos como borradores: “montoncitos de información y de citas débilmente amalgamadas alrededor de un tema demasiado amplio y desenfocado, las voces de los autores citados confundidas ambiguamente con la de quien escribe” (Hjortshoj, 2001a) son producto de que en simultáneo con la escritura están reconstruyendo para sí mismos el marco conceptual de referencia sobre el que redactan. Estos textos están destinados a hacer agua, si se concibe la tarea en un solo tiempo: “pretender decir cómo es el territorio mientras se lo recorre” (Chester, en Hjortshoj, 2001a). Los estudiantes necesitan un segundo tiempo, regulado externamente, para empezar a elaborar su texto cuando aparentemente han terminado. Otras investigaciones de estos mismos autores, menos difundidas entre nosotros, muestran cómo es preciso que los docentes repensemos los tiempos que damos al escribir, las herramientas que ofrecemos, la retroalimentación que proveemos y las condiciones que creamos para favorecer la reescritura sustantiva de estos borradores (Flower, 1987 y 1989; Flower y Higgins, 1991). Estos estudios han dado origen a un sinnúmero de experiencias en el entorno universitario angloparlante, muchas documentadas, algunas de las cuales han sido objeto de mi análisis en otras publicaciones (Carlino, 2002, 2003 a, 2003 b, 2004, aceptado a y aceptado b).

Génesis de este escrito

No quisiera finalizar este trabajo sobre el proceso escritor sin haber mostrado la gestación del artículo que los lectores tienen frente a sí. El texto se elaboró, en principio,

como ponencia para un simposio. Cuando todavía no había nada escrito, los organizadores me pidieron definir el título y les envié el de “Génesis de escritos académicos: ¿monólogo o diálogo?” (en ese momento consideré que adoptaría esa perspectiva de análisis); la página en blanco empezaba a causarme alguna intranquilidad después de un mes de lectura preparatoria. Luego me pidieron entregar el resumen y, comenzando a sentir mis entrañas, redacté uno sobre los aspectos sociales de los modelos de composición, sobre la microgénesis de los escritos académicos y la macrogénesis del sujeto productor de textos en la universidad. Antes, había escrito y descartado y después volví a pensar en incluir el análisis de dos situaciones didácticas puestas a prueba con mis alumnos para hacer frente a las tendencias examinadas en esta comunicación. A una semana del simposio, mis tripas estaban al descubierto. Mil párrafos electrónicos, una sábana de citas de autor para transcribir, archivos nombrados y renombrados como “Congreso xx 1”, “Congreso xx 2”, “Congreso xx 3”; cientos de ideas trazadas en notas manuscritas al borde de una pila de textos leídos y releídos... pero aún ningún eje claro para este trabajo. Nuevos esfuerzos frente a la computadora mientras mis vísceras seguían haciéndose sentir: “enseñanza del proceso escritor en la enseñanza de las ciencias sociales”, “responsabilidad institucional”, “el escribir en los estudiantes de posgrado”. Eran esas otras ideas, que con dolor he tenido que descartar, y las que confío serán el germen de escritos futuros. Mis sucesivos cambios se debieron al propósito de recortar algo de lo aprendido en estos años que resultara útil a otros en vez de hablar de todo y de nada, al intento de ajustar la ponencia al tema del panel donde la presentaría y de adecuar lo escrito al tiempo disponible, a la pretensión de no dormir al auditorio. De repente, dos días antes del congreso, este trabajo académico empezó a dar señales de querer nacer a partir de una nueva configuración del conjunto de tentativas. La jornada previa a la ponencia, di a leer a un par de buenos conocidos la primera versión completa del trabajo; ellos me devolvieron sus impresiones y, por la noche, reformulé algunas partes según sus comentarios. Intenté, también a última hora, subsanar veladas lagunas y contradicciones de mi escrito y volví a pensar sobre un problema teórico que no me venía



cerrando desde que había comenzado a recolectar ideas para este escrito. Iría a faltarme todavía el tiempo necesario para alejarme del texto, para dejarlo decantar y para volver con ojos frescos a revisarlo, después de una o dos semanas de distanciamiento. Esas semanas aún no han transcurrido y quiero enviar un artículo a la Revista *Educere*, que cierra la convocatoria en estos días; lo haré pero también dejaré en reserva este estado de mis ideas para reconsiderarlas una vez más en alguna próxima ocasión.

Diagnóstico de una cultura académica

Muchos diagnósticos de las dificultades de escritura de los universitarios se han venido realizando en mi país desde hace casi dos décadas. El presente texto agrega uno más, teórico, referido al proceso. Como muchos de esos otros diagnósticos, espero que éste sea útil a los docentes para repensar sus propuestas de escritura y, a las instituciones para diseñar sus políticas. Espero también que, a diferencia

de otros muchos estudios diagnósticos, no se interprete éste como una queja que responsabiliza a los alumnos por lo que nadie les ha enseñado a hacer. ¿Sabemos los docentes argentinos escribir con conciencia del lector, sacar provecho de la potencialidad epistémica de la escritura, revisar lo escrito sustantivamente y empezar a escribir sin dilación? ¿Sabemos cómo enseñarlo a nuestros estudiantes? ¿Sabemos nuestras universidades que sería bueno que lo supiéramos y que ellas, como instituciones, pueden hacer algo al respecto? Intuyo que éstos no son sólo problemas de los estudiantes sino emergentes de nuestra cultura académica, universitaria y preuniversitaria, que ha tendido a usar la escritura sólo en forma instrumental pero no a reflexionar sobre ella ni a darle un lugar para el aprendizaje y la producción del conocimiento (Carlino, 2004 a). Por eso, a último momento, decido cambiar el subtítulo del presente trabajo: en vez de “dificultades de los universitarios”, pienso que más lo representa “dificultades de la enseñanza universitaria”. (E)

Bibliografía

- ARNOUX, E., NOGUEIRA, S. Y SILVESTRI, A. (2003) “Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en alumnos de nivel secundario”. *Cultura y Educación* Vol. 15(1), 59-79.
- ATIENZA, E. Y LÓPEZ, C. (1996) “El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información”. *Tabanque, revista pedagógica*, nº 10-11.
- BERKENKOTTER, C., HUCKIN, T. Y ACKERMAN, J. (1989) “Social Context and Socially Constructed Texts: The Initiation of a Graduate Student into a Writing Research Community”. Technical Report nº 33.
- BLOOM, L. (1981) “Why graduate students can't write: Implications of research on writing anxiety for graduate education”. *Journal of Advanced Composition* 2.1 - 2.”
- 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, Año 7, Vol. 2, 43-61.
- CARLINO, P. (2003 a) “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 Nº 20 (ISSN 1316-4910). Universidad de Los Andes, Mérida, enero-febrero-marzo de 2003, 409-420. Disponible también en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articulo7.pdf> Con arbitraje.
- CARLINO, P. (2003 b) “Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas”. *Propuesta Educativa* de FLACSo Educación, Año 12, Nº 26, julio, 22-33.
- CARLINO, P. (2003 c) “Reescribir el examen: transformando el ‘epitafio’ en una llamada al pie de página”. *Cultura y educación* Vol. 15(1), 81-96.
- CARLINO, P. (2004 a) “Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios”. Actas Electrónicas de la Reunión Internacional “Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje”, organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11-13 de febrero de 2004. Disponible en Internet en <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/Carlino.pdf>
- CARLINO, P. (2004 b) “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad”. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25, marzo.
- CARLINO, P. (aceptado a) “La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable”. Artículo aceptado en marzo de 2004 para publicar en *Acción Pedagógica*, Revista de Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- CARLINO, P. (aceptado b) “Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte”. *Revista de Educación*, Madrid. Enviado en febrero y aceptado en abril de 2003.
- CHANOCK, K. (2001) “From Mystery to Mastery”. Actas de la Australian Language and Academic Skills Conference “Changing Identities”. Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.

- DI STEFANO, M. Y PEREIRA, C. (2004) "Propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. La lectura y la escritura como procesos y como prácticas". Trabajo en preparación que aparecerá en Carlino, P. (Coord.) (2005) *Leer y escribir en la educación superior, monográfico de Textos en Contextos*. Buenos Aires, Lectura y Vida - Asociación Internacional de Lectura.
- FAYOL, M. (1991) La production d'écrits et la psychologie cognitive. *Le français aujourd'hui* n° 93, 21-24.
- Flower, L. (1979) "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing". *College English*, 41, setiembre, 19-37.
- FLOWER, L. (1987) "The Role of Task Representation in Reading-to-Write". Technical Report n° 6. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Reeditado como Report N° 2 en *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (1990), en L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck. NY: Oxford University Press.
- FLOWER, L. (1989) "Studying Cognition in Context: Introduction to the Study". Technical Report n° 21. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Reeditado como Report N° 1 en *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (1990), en L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck. NY: Oxford University Press.
- FLOWER, L. (1990) "Negotiating Academic Discourse". Technical Report n° 29. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Reeditado como Report N° 10 en *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (1990), en L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck. NY: Oxford University Press.
- FLOWER, L. Y HIGGINS, L. (1991) "Collaboration and the Construction of Meaning". Technical Report n° 56. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.
- HAYES, J. Y FLOWER, L. (1986) Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, Vol. 41, n° 10, 1106-1113.
- HJORTSHOJ, K. (2001a) "Findings: Research Papers". Material para capacitación de docentes del Programa Writing in the Majors, J. S. Knight Institute for Writing in the Disciplines, Cornell University.
- HJORTSHOJ, K. (2001b) "Findings: Two Ways of Assigning Revision". Material para capacitación de docentes del Programa Writing in the Majors, J. S. Knight Institute for Writing in the Disciplines, Cornell University.
- IVANIC, R. (1999) "Discourses of writing and learning to write". Trabajo presentado en la Conferencia *Discourses and Learning: Theoretical and Applied Perspectives*, Lancaster, julio de 1999.
- JACKSON, I., CARIFIO, J Y DAGOSTINO, L. (1998) "The Effect of Diagnostic and Prescriptive Comments on Revising Behavior of Community College Students". *Educational Eric Document* n° 417449, 39 p.
- LEA, M. (1999) "Academic Literacies and Learning in Higher Education. Constructing knowledge through texts and experience." (103-124). En C. Jones, J. Turner y B. Street, *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- LEHR, F. (1995) "Revision in the Writing Process". *Educational Eric Document* n° 379664.
- PIOLAT, A. Y ROUSSEY, J-Y. (1992) "Rédactions de textes. Éléments de Psychologie Cognitive". *Langages* n° 106, 106-124.
- PITTARD, V. (1999) "Knowledge, Ideas and the Social Situation of Writing". En G. Rijlaarsdam y E. Esperet (Series Eds.) y M. Torrance y D. Galbraith (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 4 Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production*. pp. 1-12. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- RIENECKER, L. (2003) "Thesis Writers' Block: Text Work that Unblocks / Textwork That Works". Actas de la Conferencia *Teaching and Tutoring Academic Writing*, Asociación Europea para la Escritura Académica, Budapest, 23-25 de junio de 2003.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1985) "Development of dialectical processes in composition". En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- SOMMERS, N. (1980) "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers". *College Composition and Communication*, Vol. 31, diciembre, 378-388.
- SOMMERS, N. (1982) "Responding to Student Writing". *College Composition and Communication*, Vol. 33, N° 2, mayo, 148-156.
- VÁZQUEZ, A. (1999) "La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita". *Contextos de Educación*, Año II n° 1, Univ. Nac. de Río Cuarto, 123-139.
- Wallace, D. y Hayes, J (1991) "Redefining Revision for Freshmen". *Research in the Teaching of English*, Vol. 25 n° 1, febrero, 54-66.
- WILLIAMS, J. Y COLOMB, G. (1990) "Two Metaphors for Learning". En T. Fulwiler y A. Young, "Programs that Work". Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, p. 97-111.

Notas

¹ Una versión previa de este trabajo fue presentada con el título de "Génesis de escritos académicos" como ponencia invitada en el panel Génesis de escritura y crítica genética, dentro del Simposio de Lectura y Escritura, en el Congreso Internacional "Políticas Culturales e Integración Regional", organizado por la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Buenos Aires, junto con la Asociación Argentina de Semiótica, el 30 y 31 de marzo, 1° y 2 de abril de 2004, en Buenos Aires, Argentina

² En otros trabajos (Carlino, 2004 b y aceptado b) me he centrado en mostrar que una de las razones de esta escritura que no prevé al lector es que los estudiantes tienen escasos lectores, incluso ninguno que sea genuino, que lea sus escritos para aprender algo de ellos. La lectura que hacemos los docentes de los textos producidos por los alumnos es una lectura muy particular; Atienza y López (1996) se refieren a la "paradoja" de esta situación, en la que el lector-evaluador lee violando la máxima habitual de la cooperación.