Cuadernos Pedagógicos, vol. 1, núm. 1, 2012, pp. 8-21.

Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad y una addenda.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2012). *Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad y una addenda. Cuadernos Pedagógicos, 1 (1), 8-21.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/paula.carlino/185

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/1uP

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*.

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Revista Peruana de Lectura

Año I - Número 1- Noviembre 2012
DE LA ASOCIACIÓN PERUANA DE LECTURA

DIRECTOR Y EDITOR
Haydeé Soto de Montoya

CONSEJO EDITORIAL
María Luna Carreño
Luis Palomino Iparraguirre
Gloria Vílchez Zamalloa

COLABORADORES
Hernán Becerra Salazar (Perú)
Paula Carlino (Argentina)
Luz Emilia Flores Davis (Costa Rica)
Ana María Hernández Segura (Costa Rica)
Oscar Martínez Lainez (México)
Luis Palomino Iparraguirre (Perú)
Violeta Tapia Mendieta (Perú)
Manuel Valdivia Rodríguez (Perú)

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Marco Zavaleta Loaces

FOTOS
Composición APELEC

IMPRESIÓN
Rosgrafic Diseño y Color

DEPÓSITO LEGAL
201213635

ISSBN N°
76480

Asociación Peruana de Lectura APELEC
Filial Nacional de la Internacional Reading Association (IRA)
Avda. Separadora Industrial 2528-303
Urb. Sta Felicia-la Molina

www.apelec.org
consejodirectivo@apelec.org

Índice

2 *Editorial*

3 *Homenaje a la fundadora de APELEC*

4 *Recuerdos de Irma y su participación en la Asociación Internacional de Lectura*

5 *Actividades Pedagógicas*

8 *Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad y una addenda*

22 *Lectura y maestros en la era de internet*

27 *Habilidades del pensamiento y el currículo educativo desde la perspectiva de la comprensión lectora*

32 *Diálogo y comensalidad en la mediación pedagógica del aprendizaje de la lectoescritura*

37 *La poesía en la formación del lector*

47 *Importancia del dibujo en los procesos de lectura y escritura*

49 *Manifiesto en favor de lo trascendental de la lectura*

Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la Universidad y una addenda

Dra. Paula Carlino
Investigadora Independiente, CONICET - Argentina
Inst. de Lingüística de la Univ. de Buenos Aires

Resumen
Promover la cultura escrita intrínseca a las disciplinas y ayudar a sacar partido de la potencialidad epistémica de la escritura son los objetivos del movimiento Escribir en todas las materias (Writing Across the Curriculum). A partir de este enfoque nacido en el ámbito angloparlante, muchas universidades norteamericanas sostienen programas de escritura que se ocupan de integrar, de diversos modos, el trabajo con la escritura en las distintas asignaturas. A través de los casos de la Universidad de Princeton, la Universidad Estatal de Boise y la Universidad de Cornell, este artículo analiza el sistema de Tutores de escritura, el de Compañeros de escritura en las materias y el de Materias de escritura intensiva. Estos tres sistemas favorecen aproximarse a los géneros empleados por cada comunidad discursiva y ofrecen retroalimentación para que los alumnos aprendan a revisar sus textos y el pensamiento elaborado a través de ellos. El orden en que los presento va de la menor a la mayor imbricación con que la escritura es trabajada orientada en las asignaturas.
El artículo original se complementa con una addenda, a modo de epílogo, que reseña el sistema de "materias conectadas" y actualiza el de debate planteado hace una década.
Palabras claves: escritura, enseñanza, universidad, diseño curricular.

Ningún programa de escritura puede sentirse tranquilo ni considerar sus problemas resueltos [...] hasta el día utópico en que todos los profesores a través del curriculum estén deseosos de ser el programa de escritura de estar "comprometidos vitalmente con la adquisición de la lengua, con los procesos de aprendizaje, con la pedagogía, y con la práctica ... con el desorden y la confusión de los cuales eventualmente emergen el conocimiento, los textos y los significados" (Hjortshoj) . (Gottschalk, 1997, p. 42; la itálica en el original).

INTRODUCCIÓN

Este artículo es parte de una indagación documental que he emprendido para conocer qué se hace, en diversos lugares del mundo, con la escritura de los alumnos que cursan estudios superiores (Carlino, 2002, 2003b y 2005). Motivan mi trabajo dos puntos de partida. Por una parte, la convicción de que escribir no es sólo un medio de expresar lo que se piensa y de transmitir conocimiento. Múltiples investigaciones realizadas en diversos campos vienen mostrando lo contrario (por ejemplo, Olson, 1996 y 1998; Ong, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1985; para una síntesis, véase Carlino, 2003a): la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no sirve sólo para registrar información o comunicarla a otros, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y

transformar el propio saber. Por otra parte, en nuestras facultades es frecuente la queja de los profesores acerca de cómo redactan sus alumnos pero también es habitual que no se consideren responsables de hacer nada a partir de esta comprobación.

Estos dos hechos, combinados, resultan en un contrasentido: las universidades argentinas tienden a desaprovechar la función cognitiva de la escritura en tanto no la incluyen explícitamente dentro de las materias, que se centran sólo en transmitir contenidos. Las cátedras no suelen ayudar a los universitarios a desarrollar sus capacidades redaccionales, instrumento privilegiado para forjar un pensamiento crítico. Podría argüirse que los estudiantes deberían llegar al nivel superior sabiendo ya escribir . No estoy de acuerdo con ello. Tampoco dudo de que la educación básica y secundaria deba transformarse para contribuir a formar mejores lectores y escritores. Sin embargo, recientes estudios en alfabetización académica han mostrado que existen prácticas discursivas propias de las disciplinas y profesiones, que son llevadas a cabo sólo por las comunidades disciplinares y profesionales respectivas (Dudley-Evans, 1994; Swales, 1990). Y no son accesibles para neófitos, a menos que algún experto les abra la puerta y comparta con ellos su cultura escrita (Russell, 1997; Woodward - Kron, 1999). Incluso aunque se pensara que los docentes deben ocuparse sólo de comunicar el conocimiento elaborado en cierta área (y no las modalidades de lectura y escritura en ella empleadas), sería todavía pertinente incluir la escritura en sus materias, como herramienta para elaborar y apropiarse de ese saber conceptual.

Centraré mi exposición en tres universidades de EE.UU. de Norte América que adhieren al desafío de enseñar a escribir y a pensar, simultáneamente, los contenidos de cada asignatura.

ENSEÑAR A ESCRIBIR, UN ASUNTO DE TODOS

El movimiento Escribir a través del Curriculum, nacido en el medio anglosajón durante la década del ‘80, sostiene que la escritura es una herramienta fundamental para aprender, y propone usarla más allá de las clases de Lengua. Escribir es un método para pensar. En consecuencia, no puede enseñarse fuera del abordaje de los temas que los alumnos han elegido estudiar. Por otra parte, la universidad exige incorporarse a la cultura escrita de una disciplina, por lo cual es preciso aproximarse a sus conceptos y también a sus patrones comunicacionales específicos. Así, en vez de relegar la enseñanza de la producción escrita a cursos específicos de composición, este enfoque se ocupa del escribir en cada área curricular y, para ello, asesora al cuerpo de docentes de distintas disciplinas sobre cómo hacerlo.

Lector comprometido se ofrece o De cómo cambiar los modos de corregir

A pesar de su potencial epistémico, con frecuencia la escritura ha sido usada como un mecanismo de evaluación más que como un instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente. Por ello, un reclamo central de los impulsores de Escribir a través del Curriculum es transformar las prácticas de corrección por parte de los docentes. Sugieren que es preciso retroalimentar las producciones de los alumnos antes de asignarles una calificación:

¿Cómo podemos responder los escritos de los estudiantes de forma que lleve a aprender, y no meramente a justificar la nota que ponemos? (Mosher, 1997).

Asimismo, sostienen que es necesario impulsar las operaciones de revisión. No obstante, los alumnos (incluso en la universidad), cuando revisan por su cuenta los textos que producen, suelen centrarse sólo en aspectos superficiales (caligrafía, ortografía, gramática) y los retocan de forma cosmética (Bailey y Vardi, 1999; Jackson et al., 1998; Wallace y Hayes, 1991). Por el contrario, quienes escriben profesionalmente utilizan la instancia de revisión para reconsiderar la sustancia de lo escrito su contenido y organización , logrando así textos más sólidos, coherentes y claros. Y al mismo tiempo que los productos escritos se transforman sustantivamente, de igual modo se transforma el pensamiento de sus autores con relación al tema sobre el que

han estado redactando. Según Scardamalia y Bereiter (1985), la clave de este poder epistémico del proceso de composición es que los escritores expertos logran poner en relación su conocimiento del tema sobre el que redactan con su conocimiento de las coordenadas retóricas que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura), en tanto que los inexperimentados se centran únicamente en redactar lo que saben. La búsqueda de coherencia, a través de releer, revisar y reescribir, aparece en primer plano sólo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su audiencia.

Por ello, el movimiento Escribir a través del Curriculum enfatiza la importancia de ayudar a los alumnos a tomar conciencia de su destinatario y subraya que el rol del profesor, antes de calificar un escrito, es mostrar a su autor el efecto que produce en él como lector. Así lo expresa Hjortshoj, del Programa de Escritura de la Universidad de Cornell, en un curso de capacitación a docentes de Biología para integrar la enseñanza de la escritura en sus materias:

Debes ser un lector [...] antes de ser un corrector [... Por el contrario,] comenzar a leer el texto del alumno con ojos de corrector [...] invierte y socava el proceso. No es posible calificar algo que no has leído, y el deseo de terminar de corregirlo interfiere con la lectura y la posibilidad de responder como lector. Cuando yo leo como corrector, me doy cuenta de que me apuro para emitir un juicio [...] la lectura se vuelve agresiva más que receptiva [...] En los comentarios que hago, por tanto, estoy fijado al lenguaje empobrecido y binario de la acreditación bueno/malo, correcto/erróneo, verdadero/falso, interesante/aburrido [...] mi objetivo es justificar mi juicio lo más rápido posible. (Hjortshoj, 1996).

En el mismo sentido, se aboga por "ofrecer una audiencia" durante el proceso de escritura, de modo que los alumnos puedan reorganizar su escrito para mejorarlo, teniendo en cuenta los comentarios de un lector genuino. Rick Leahy, Director del Centro de Escritura de la Boise State University, cuenta que el folleto de otro Centro, en su portada, pregunta: "¿Qué tenía Shakespeare que no tienes tú? ¿Qué tenía Henry James que tú no tienes?" Y que una vez abierto, puede leerse adentro: "Una audiencia":

De allí surge que todo escritor necesita una audiencia que retroalimente su escritura en proceso. (Leahy, 1994).

Así, una de las voces más extendidas dentro de este movimiento es la que promueve caminos para que los estudiantes aprendan a revisar los contenidos y la estructura de sus escritos. Y con ello, que puedan volver a pensar sobre el campo conceptual del que tratan sus textos. Las tres universidades analizadas en este trabajo, así como muchas otras alineadas con los mismos principios, se plantean, en síntesis, ayudar a sus estudiantes a emplear la escritura cognitivamente y a hacerlos partícipes de las prácticas discursivas de la comunidad disciplinar de su especialización. Y no en un curso inicial, separado del resto de las asignaturas, sino a través de programas en los que los alumnos cuentan con orientación de sus docentes para escribir los contenidos de las distintas materias.

TRES FORMAS DE AYUDAR A PENSAR Y A ESCRIBIR SIMULTÁNEAMENTE

En los Estados Unidos de Norteamérica existen 1670 colleges y universidades con carreras de cuatro años; más del 95 % exige al inicio uno o más cursos de composición (Moghtader et al., 2001). Lo que interesa a mi estudio, sin embargo, es conocer qué se hace con la escritura en la enseñanza superior, más allá de estas materias introductorias, para impulsar la alfabetización académica a lo largo de la formación superior. A continuación, detallaré las prácticas que realizan tres instituciones, en tanto representativas de, al menos, otras 25 universidades, cuya documentación he analizado pormenorizadamente . En ellas, pueden distinguirse tres modalidades de acompañar el desarrollo de la escritura: los "tutores de escritura", los "compañeros de escritura en las materias" y las "materias de escritura intensiva". Estas formas, si bien distintas, son compatibles entre sí; incluso en varias universida-des se combinan y potencian mutuamente. La secuencia elegida para exponerlas no es azarosa. Por el

contrario, cada una de estos modos de apoyar la elaboración escrita de los contenidos disciplinares avanza sobre el anterior en cuanto a integrar, en mayor medida, la escritura en el curriculum regular que cada cátedra lleva adelante.

"Tutores de escritura"

Para analizar la tarea de los tutores de escritura, me centraré en el caso de la Universidad de Princeton, fundada como College of New Jersey a mediados del siglo XVIII. El Programa de Escritura de esta institución se inició de forma experimental en 1986 dentro del Departamento de Inglés y se consolidó como entidad independiente en 1991. Una piedra angular de su actividad son los tutores de escritura: estudiantes de posgrado de Princeton, de una amplia variedad de disciplinas, quienes reciben un breve entrenamiento inicial y material bibliográfico sobre la filosofía del Programa, además de una remuneración. Periódicamente se reúnen con el Coordinador y el Director del Programa para discutir la marcha de su tarea: comentar estrategias empleadas y problemas encontrados en su labor. Se encargan de discutir los borradores escritos de los universitarios, quienes les llevan sus producciones al Centro de Escritura, dispuestos a reescribirlas antes de entregarlas a sus docentes para ser evaluados. El Centro recibe consultas seis días a la semana, en turnos de 50 minutos para angloparlantes y de 90 para hablantes de otras lenguas y para universitarios de cursos superiores que están trabajando en proyectos independientes. Las responsabilidades de los tutores, así como los fundamentos de su tarea, aparecen detallados en el "Manual de Tutorías" que se les entrega al incorporarse al Programa:

El rol más apropiado para los tutores es ser un compañero de escritura más experimentado [...], lo cual permite proclamar vuestra experiencia pero delega en los estudiantes la responsabilidad sobre su propia escritura. En este rol, ustedes deben llevar a las tutorías respeto, energía, curiosidad, empatía, tacto, flexibilidad y sentido del humor. (Princeton Writing Program, 1998, pp. 2-3).

Asimismo, parte de su función es abogar por el abandono del mito del escritor inspirado. En muchos casos, tendrán que:

ayudar a cambiar la idea de que escribir es un talento reservado a pocos. En casi todos los encuentros un tema central será que escribir bien es, en última instancia, trabajar duro. Ustedes [los tutores] considerarán cada pieza de escritura que un estudiante traiga al Centro como par-te de un proceso de desarrollo del estudiante como escritor. (Princeton Writing Program, 1998, p. 2). Según el Manual, el tutor ha de conectarse con el trabajo del alumno y aportar allí donde lo necesite. Es un lector atento y crítico que colabora, más que una autoridad que corrige:

Los tutores no funcionan como correctores, ni como representantes de los profesores sino como compañeros de escritura sensibles y, por su experiencia, capaces de sugerir posibilidades implícitas en la escritura y pensamiento propios del estudiante. (Princeton Writing Program, 2000).

Para ello, los tutores abordan cuestiones tales como "entender las consignas, comenzar a escribir", "clarificar conceptos", "encontrar un foco", "afilar una tesis, desarrollar un argumento sólido", "elaborar una introducción o conclusión, superar bloqueos" (Harper, Talley y Thurn, 1999). Y mientras contribuyen a la tarea de mejorar el texto, al mismo tiempo impulsan el desarrollo metacognitivo y metalingüístico de sus autores:

Más allá de aquello que lleva a un estudiante a recurrir al Centro de Escritura, esperamos ayudarle a aprender, al menos, dos cosas: más sobre su propio pensamiento y escritura y sobre cómo hablar acerca de su escritura. (Princeton Writing Program, 1998, p. 2-3).

De este modo, los tutores ayudan a crear categorías para observar el propio escrito y detectar sus dificultades. El tutor "enseña" a través de su acción a leer como escritor. En este sentido, el Manual de Tutorías advierte a los tutores para resistir la tentación de dirigir la consulta sin hacer partícipe de las decisiones al interesado. Aunque una de sus tareas es mostrar al estudiante en qué partes su escrito necesita retrabajarse,

también debe ayudarle a aprender los criterios que guían este análisis. Al inicio de cada consulta, tutor y alumno acuerdan la cuestión central sobre la que tratará la tutoría:

Es importante que el tutor establezca la agenda de trabajo con el estudiante. Después de escuchar la descripción del alumno acerca de lo que está escribiendo y por qué ha acudido al Centro, el tutor puede listar posibles formas de enfocar la tutoría: 'Parece que buscás ayuda sobre cómo organizar mejor tu escrito, citar eficazmente y clarificar la tesis de tu ensayo. ¿Estás de acuerdo con trabajar en esto?' Es necesario preguntar al alumno qué es lo que más le urge, acerca de qué desea empezar a trabajar. También es importante comunicarle lo que, siendo realistas, puede lograrse en una sesión de trabajo conjunto y lo que él podrá hacer por su cuenta en los plazos de que dispone. (La itálica en el original). (Princeton Writing Program, 1998, p. 12-13).

De tal manera, las tutorías ayudan a tomar conocimiento sobre las producciones realizadas, a aprender a examinarlas con cierta distancia para mejorarlas:

Muchos tutores hacen describir al estudiante qué ha escrito, antes de leer ninguna parte de su borrador. Esto lleva a los alumnos a hablar de su escritura, y cuando hablan sobre sus producciones, quienes sólo quieren que les remedien sus trabajos, con frecuencia descubren por ellos mismos cuáles son los problemas de sus textos. (Princeton Writing Program, 1998, p. 17).

Es decir, los tutores asisten al estudiante para que tome conciencia sobre su proceso y entienda los problemas de su producto. Sin embargo, a veces, el conocimiento del tutor acerca de la escritura y la visión de conjunto desde la cual se sitúa determinan que deba brindar su asesoramiento en una dirección distinta a la solicitada por el alumno, aunque ayudándole a comprender porqué elige ese foco de análisis:

Cuando el estudiante parezca estar obsesionado con problemas de micronivel y observes [en tanto tutor] que su escrito adolece de dificultades de mayor envergadura, como falta de una tesis clara u organización pobre, podrás ser más directivo [...] pero tratando de no hacer sentir al estudiante que ha perdido su espacio en la tutoría [...] Recuerda que estás ayudando al alumno aprender a hablar sobre su escritura y a diagnosticar sus problemas. (Princeton Wri-ting Program, 1998, p. 13).

Durante las tutorías, y ante ciertos problemas recurrentes, los tutores recomiendan al alumno llevarse y leer alguno de los folletos alusivos, elaborados por el Programa, con el mismo "tono conversacional de una tutoría". Se trata de materiales específicos, de 1 a 4 páginas, que abordan cuestiones como "comenzar a escribir", "encontrar un tema", "desarrollar una tesis o idea central", "desarrollar un argumento", "la ansiedad ante la escritura", "hacer un plan de texto", "documentar fuentes", "escribir un abstract", "comas: algunos problemas frecuentes", etc.

Finalmente, es función de los tutores promover actitudes de confianza y perseverancia, necesarias para sostener el empeño que exige escribir y reescribir:

Los tutores ayudarán a los estudiantes a comprometerse con su texto, a considerar las críticas en serio pero a no tomarlas personalmente, a tener paciencia para elaborar las intuiciones que no pueden articularse de forma fácil, en vez de escribir lo que surge en un primer momento, a persistir hasta que un escrito llegue a ser lo mejor que se pueda dentro del tiempo disponible. (Princeton Writing Program, 1998, p. 2-3).

Como queda expresado más arriba, los tutores cooperan con el trabajo intelectual de los estudiantes. Pero también reflexionan sobre su tarea. Al finalizar cada consulta, el tutor debe completar una ficha con los datos del alumno y consignar un breve informe acerca de la labor realizada conjuntamente. En ellos, los tutores evalúan su propio desempeño, comentan cuán satisfechos o frustrados quedan con la sesión y, a través de su escritura, se percatan de ciertos elementos pedagógicos y/o psicológicos que han estado en juego durante la tutoría. Estos informes suelen ser la base de las reuniones entre tutores y coordinador del Centro porque promueven la discusión sobre los problemas

y las estrategias de escritura y de asesoramiento. También son utilizados por los mismos tutores al comienzo de una tutoría para saber si el estudiante que consulta ha recurrido al Centro con anterioridad y para conocer los motivos por los cuales consultó previamente y sobre qué ha trabajado con el tutor en esa ocasión (Princeton Writing Program, 1998). Por su parte, al concluir la tutoría, cada alumno debe rellenar una breve encuesta evaluativa acerca de por qué solicitó ayuda, cómo le fue provista y qué podría haberse hecho mejor.

En el folleto de difusión de las actividades de este Programa, puede entenderse que Princeton, como institución, lo apoya y sostiene, ya que confiere a la escritura un rol capital en la universidad, reconoce que no puede darse por sabida y que implica un desafío decisivo:

Princeton es una comunidad de escritores tanto como de pensadores. Escribir es central para el trabajo en la Universidad; es una empresa académica compartida. Profesores y alumnos enfrentan la página en blanco y luchan para convertir una idea, con frecuencia elusiva, en su forma verbal más apropiada. Y para los estudiantes en particular, desde el ensayo de primer año hasta la tesis de licenciatura, la producción escrita es frecuentemente la actividad definitoria de sus vidas académicas.

Un lugar similar es adjudicado a la escritura por el resto de universidades analizadas. En el apartado siguiente muestro otra forma en que algunas de ellas se hacen cargo de promoverla. Me centraré en el caso de la Universidad Estatal de Boise, en la cual el sistema de tutores de escritura deja de estar aislado físicamente de las clases regulares y pasa a funcionar, con ciertas particularidades, dentro del curriculum de las diversas asignaturas.

"«Ratas» de escritura en las materias"

Boise State University, fundada en 1932 en el Estado noroccidental de Idaho, viene implementando desde 1996 el "Programa Escribir", organizado en escala reducida a imagen del Programa "Compañeros de escritura" que desarrolla la Universidad de Brown, en el Estado de Rhode Island. Me interesa ocuparme de la primera, en la medida en que se trata de una institución estatal, accesible para la mayoría de la población, y con recursos acotados, más cercana a nuestras universidades. Por medio de este Programa se hace lugar en el curriculum a la fase de revisión de lo escrito, a partir del efecto que una versión provisoria de éste tiene sobre un lector intermedio entre autor y evaluador. Y es la revisión el eje de este modelo, así como lo era del que lleva a cabo Princeton. En ambos se reconoce que al revisar un texto es posible entender mejor lo que se quiere escribir, es decir, que hacerlo no es sólo una forma de retocar la superficie lingüística del texto producido sino de reorganizar las propias ideas:

La revisión es con frecuencia la fase que posibilita al que escribe descubrir y clarificar lo que quiere decir. Las buenas ideas emergen y se aclaran gradualmente, después de varias reescrituras. Quienes tienen experiencia en escribir revisan su trabajo muchas veces antes de considerarlo bueno. (Boise State University Writing Center).

Como Princeton, Boise también dispone de un Centro de Escritura que brinda tutorías para discutir los borradores de quienes lo soliciten. Su funcionamiento se basa en principios afines, aunque los tutores son estudiantes avanzados de grado y se restringe el tiempo a 25 minutos por consulta. Pero Boise ha ido más allá, ofreciendo un servicio similar a las cátedras, para que lo contemplen en el dictado de sus asignaturas. De este modo, ciertas materias, que deciden incluirse en el Programa Escribir, rediseñan las tareas de escritura que proponen a sus alumnos para beneficiarse con la colabora-ción de uno o más tutores pares (denominados informalmente "ratas de escritura") que asisten a sus clases para contribuir como lectores críticos de las versiones provisorias de los escritos de los alumnos:

Si tuviéramos que establecer en pocas palabras qué servicio ofrecemos, diríamos que proveemos una audiencia preliminar con la cual quien escribe puede poner a prueba su texto. El objetivo principal de

una consulta de escritura es que el escritor pueda airear sus preocupaciones sobre su trabajo e irse con un plan para desarrollarlo o mejorarlo. (Leahy, 2000).

El sistema de tutores pares, denominados en otras universidades "compañeros de escritura en las materias" o "Asistentes retóricos para escribir a través del curriculum" no es sólo un añadido al dictado habitual de las materias sino que reorganiza el ciclo usual que se planteaba respecto de la producción escrita. Este ciclo en el cual el alumno escribe en forma divorciada del profesor que corrige constituye, a juicio del Director del Programa de Escritura de Boise, un absurdo, dado que desaprovecha las oportunidades de interacción entre autor y lector, y no favorece el aprendizaje que podría tener lugar si se comunicaran:

Parte del problema del ciclo tradicional de las tareas de escritura es que los alumnos hacen todo su trabajo al principio, elaborando su escrito, y el profesor hace todo su trabajo al final, calificándolo. No creo que haya forma de desprenderse totalmente de este patrón. Pero cuando lo pienso, es deprimente. Se produce muy poca colaboración. El profesor y la clase son como barcos que pasan en la noche. El estudiante que entrega un escrito puede sentir, después de todo su trabajo, que el texto desaparece en un agujero, hasta que regresa más tarde con una nota. Los profesores a veces sienten que los trabajos han sido escritos por una cuadrilla de extraños que no estuvieron en la clase, porque no dan muestras de haber prestado atención a lo que se supone debían hacer. (Leahy, 1999).

Con la asignación de un equipo de tutores pares (uno cada 10-12 alumnos) a las materias incorporadas al Programa Escribir, el ciclo para cada tarea de escritura establecida por el profesor, incluye, además del extremo inicial y final (alumno escribe, profesor califica), una fase en la cual los alumnos entregan sus borradores avanzados al tutor asignado y concertan una tutoría con éste individual o en pequeño grupo . También, para que aprendan a tomar conciencia de sus textos, se les pide completar un breve cuestionario que les exige reflexionar y evaluar su propio escrito. Días más tarde, en la tutoría se discuten las producciones y se establecen algunos lineamientos para mejorarlas. A partir de allí, cada estudiante revisa y reescribe su texto, y sólo después lo entrega al profesor de su clase. De este modo, la inclusión del asistente retórico establece una instancia de relectura y revisión de los escritos integrada en el dictado de las asignaturas que adhieren al Programa Escribir (Anson y Hightower, 1997).

La selección de los tutores pares se realiza entre estudiantes de los últimos años de carrera, provenientes de diversas especializaciones, identificados por sus profesores como "buenos para escribir, responsables y que trabajan bien con sus compañeros". Reciben un curso de capacitación inicial en el que se les enseña a analizar y a responder productivamente por escrito y cara a cara los textos de otros alumnos. Pueden trabajar en el Programa hasta finalizar sus estudios, a cambio de un modesto reconocimiento económico (Casper y Leahy, 1998). Además de funcionar como lectores, también realizan otras tareas: se reúnen con los profesores de la cátedra a la que están asignados, para comentar las tareas de escritura, los criterios de evaluación y los problemas que los alumnos puedan tener con las consignas. En algunos casos, conducen sesiones de escritura dentro de estas materias y organizan grupos de alumnos que leen y critican los trabajos de sus compañeros, multiplicando su función de tutores pares.

¿Qué se exige de las asignaturas que participan de este Programa? Todas las cátedras pueden ser incluidas si se comprometen a plantear entre dos y tres tareas de escritura en el semestre y a rediseñar el tiempo asignado a cada una de ellas, de modo que permita elaborar un borrador completo en un primer momento y disponer de un tiempo más hasta la entrega final, para revisarlo y reescribirlo. Es decir, garantizar el funcionamiento del Programa ha requerido no sólo sostener un recurso humano especializado en la escritura sino comprometer al cuerpo de profesores y a los alumnos

participantes:
Cuando comenzamos el proyecto, lo pensábamos como un servicio que estábamos ofreciendo en apoyo a la escritura en las disciplinas. Pero hemos comprendido que no es sólo un servicio: es una empresa compartida entre asistentes, docente y estudiantes. Los tres contribuyen con un tipo especial de esfuerzo. El profesor aporta su diseño cuidadoso de las tareas y consignas de escritura, los criterios de evaluación e (idealmente) muestras de escritura de ex alumnos. Los tutores pares aportan su conocimiento sobre el escribir. Los alumnos aportan el esfuerzo extra de revisar sus trabajos. (Casper y Leahy, 1998).
En síntesis, la modalidad de adentrar la enseñanza de la escritura en el dictado de las materias, implementado por la Universidad Estatal de Boise, es un peldaño más en el intento de alentar el desarrollo del conocimiento de las asignaturas junto al desarrollo de la capacidad de escribir sobre éste. A continuación expondré un tercer modelo de enseñanza de la escritura, en el cual se profundiza el entrecruzamiento entre producción escrita y aprendizaje de contenidos disciplinares, ya que quienes se ocupan de ambos son los mismos profesores que imparten sus materias, con la capacitación y el asesoramiento de expertos en composición.

"Escribir en las disciplinas"
Otra modalidad de entrelazar la enseñanza de contenidos en un dominio con la orientación para escribir sobre ellos es la implementada por la Universidad de Cornell, fundada en 1865 en Ithaca Estado de Nueva York . Esta institución sostiene uno de los más antiguos e importantes sistemas de escritura a través del curriculum, cuya filosofía es que 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, p. 23).
Antes de analizarlo, me detendré algo en su historia, como muestra de que el camino para efectivizar las ideas innovadoras no es lineal sino sometido a recurrentes obstáculos y reformulaciones. Según Katherine Gottschalk (1997), directora asociada del Programa desde 1982, todos los programas de escritura deben necesariamente sobrellevar ciclos regulares de duda y reevaluación institucional, debido a las dificultades de integrar la escritura en las materias, y a dos tendencias recurrentes:
[a)] recaer en la posición de que los problemas de escritura de los estudiantes se solucionarían si recibieran un buen curso de escritura básica [...]; [y b)] el impulso de buscar una solución [inicial] para un proceso de aprendizaje que se desarrolla en el tiempo y que es responsabilidad de todos, durante los cuatro años que los alumnos pasan en la universidad. (Gottschalk, p. 37, énfasis añadido).
El intento de esta institución de alojar la enseñanza de la producción escrita junto al aprendizaje de las asignaturas data de 1966, cuando el "Informe del Comité de Profesores sobre la Calidad de la Enseñanza" recomendó que los seminarios de escritura, desde 1891 a cargo del Departamento de Inglés, pasaran a depender de varios Departamentos, que "veían la escritura como parte integrante de sus propias disciplinas". Así, nueve Departamentos empiezan a impartir 30 materias de humanidades para principiantes en las cuales las tareas de composición resultan intensificadas. Parten de la idea de que los cursos de escritura necesitan cuestiones sustantivas sobre las que escribir y que la literatura es sólo un tema apropiado, como muchos otros tópicos (en el programa previo era el único). Sin embargo, con el paso del tiempo, la insatisfacción por la escritura de los alumnos lleva a plantear dudas acerca de su efectividad. En 1980 se inicia una nueva revisión del sistema a través de una "Comisión para la escritura", dependiente del Rectorado y compuesta por 14 profesores de toda la universidad, que realiza una encuesta a gran escala. Su informe, elaborado un año después, valora positivamente el funcionamiento de

muchas de estas materias y reconoce la falacia en su cuestionamiento:

Algunas críticas parecen inadecuadas ya que se basan en una incomprensión: la cómoda supo-sición de que un programa de escritura para el primer año es el único responsable de las habi-lidades de escritura de los alumnos. (Holmes Report, 1981, en Gottschalk, 1997, p. 30).

De este modo, advierte la insuficiencia de un curso inicial y aconseja la necesidad de continuar ocupándose de la escritura más allá del primer año:

La noción de que el desarrollo de las competencias redaccionales puede ser delegado en una materia, programa o departamento particular, tenido luego por responsable de las deficiencias de escritura de los alumnos [...] es un mito. La Comisión insiste en que la escritura no es sólo un problema que puede abordarse en una secuencia especial de cursos, o en el primer año. La buena escritura está siempre relacionada con un buen dominio del contenido sustantivo de una materia. Escribir bien requiere estímulo continuo a través de ejercicios frecuentes que reciban comentarios críticos detallados, en todos los niveles de enseñanza. (Holmes Report, 1981, en Gottschalk, 1997, p. 39).

En 1982, otra Comisión establece los fundamentos del actual programa: crear un "Centro Interdisciplinario Descentralizado", que se propone ir incluyendo la escritura dentro de las disciplinas, en todos los niveles del curriculum. A partir de este desideratum, de la consecución de los recursos necesarios y de la capacitación a profesores y auxiliares docentes, Cornell viene incorporando año a año nuevas asignaturas, que junto a la impartición de contenidos disciplinares reúnen ciertas características para ser consideradas "materias de escritura intensiva". En 1988, se crea el programa "Escribir en las especializaciones", destinado a alumnos de 3º y 4º años, basado en la premisa de que la lengua y el aprendizaje están conectados vitalmente en cada campo. Así, las asignaturas regulares de cada carrera pueden adherirse a este programa en la medida en que intensifiquen el escribir de sus alumnos, según ciertos lineamientos. Se empieza con 15 materias y se llega a 30 en el año 2000. Del mismo modo, en 2001 se comienzan a ofrecer algunos pocos "Seminarios de Escritura de Segundo Año" y se planifica que serán 30 en 2003. Por su parte, en la actualidad, los Seminarios de Escritura de Primer Año conforman uno de los mayores programas de escritura en las disciplinas de los EE.UU.: cada semestre se imparten 100 materias diferentes en más de 30 departamentos, en las humanidades, ciencias sociales, artes y ciencias experimentales. Así, aunque los alumnos deben cursar obligatoriamente sólo dos seminarios iniciales de este tipo (lo que suelen hacer en el primer año), en años posteriores encuentran la enseñanza de la producción escrita en otras muchas asignaturas.

Todas las "Materias de escritura intensiva" (los Seminarios de Escritura de Primer año, de Segundo año y los del Programa Escribir en las Especializaciones) son asignaturas regulares ofrecidas por los distintos departamentos que deben seguir ciertas pautas. a) Incluyen entre 6 y 12 tareas formales de escritura sobre las respectivas problemáticas, en las que los alumnos entregan un total de 30 páginas escritas a lo largo del semestre. b) Al menos 3 de estos trabajos se desarrollan a través de varios pasos, con la revisión de borradores bajo la guía del docente (comentarios escritos, tutorías individuales, análisis grupal en clase, comentario de pares, etc.). c) Se destina tiempo de las clases al trabajo directamente relacionado con el escribir. d) La bibliografía dada para leer no supera las 75 páginas por semana para que sea posible dedicarse a la escritura con regularidad (!). e) Todos los estudiantes participan, al menos, de dos tutorías con el profesor. f) Las clases tienen un máximo de 15-17 alumnos.

Apoyo a la enseñanza

Para permitir que especialistas de un amplio rango de disciplinas, a cargo de estas materias, puedan incluir en ellas tareas de escritura que promuevan el aprendizaje, y conozcan los modos más fértiles de responder a los textos

producidos por los universitarios, todos los años reciben capacitación y asesoramiento por parte del Instituto de Escritura:

para ayudar a los profesores en sus disciplinas a comprender que escritura y aprendizaje se desarrollan mano a mano, y para enseñarles cómo trabajar con las tareas de escritura que proponen. (Gottschalk, 1997, pp. 40-41).

Así, quienes se inician en las Materias de Escritura Intensiva, asisten semanalmente al Curso "Enseñar a escribir" o "Escritura y Enseñanza", de un mes y medio de duración. Éstos ofrecen un panorama de las metodologías usadas para enseñar a escribir dentro de un contexto disciplinario, a través de lecturas sobre teorías y prácticas pedagógicas, discusión grupal, exposición de profesores y auxiliares ya experimentados, y de académicos invitados. También recogen las preocupaciones de los futuros docentes sobre la escritura y la enseñanza, y trabajan sobre estrategias para retroalimentar y evaluar los escritos de los alumnos tanto sus borradores como las versiones finales, reflexionan sobre el proceso de escritura, y analizan textos profesionales de distintas disciplinas atendiendo a sus continuidades y discontinuidades. Asimismo, planifican tareas de escritura que serán usadas en sus cursos, explicitando los principios subyacentes, ya que deben justificar por escrito los diseños curriculares que realizan. Un tercio de estos docentes llevan a cabo una "residencia" o programa de entrenamiento pago, junto a profesores experimentados, dentro de uno de los Seminarios de Escritura, en el cual adquieren práctica en conducir tutorías, comentar escritos de alumnos y coordinar discusiones.

Además del sistema de materias de escritura intensiva, el Instituto de Escritura de Cornell dispone de tutores de escritura, que funcionan de forma similar a los de Princeton y Boise. Pero aparte de atender a los alumnos, ofrecen un servicio de "Consulta sobre evaluación de escritos", destinado a docentes. Durante todo el curso lectivo, el profesorado a cargo de los Seminarios de Escritura (recuérdese que no está compuesto de especialistas en Lengua sino de expertos en materias de diversos campos conceptuales, en los que la escritura está intensificada) puede recurrir al Instituto con sus observaciones escritas a los trabajos entregados por los estudiantes, para discutir con los tutores sus correcciones. De aquí surgen orientaciones para potenciar el aprendizaje de los alumnos, tanto de la escritura como de los contenidos disciplinares:

Estos tutores apuntan hacia un equilibrio en las correcciones de los docentes: entre ponderar el contenido y la estructura, la argumentación y el estilo, el señalamiento de aciertos y defectos. (Gilliland, 1997).

Es decir, los tutores dialogan con los docentes sobre qué cuestiones del escrito enfocar y priorizar. Además, aconsejan sobre los lineamientos que debieran darse (o haberse dado) a los alumnos, previo a la tarea, para que puedan irse acercando a aquello que los profesores esperan de su escritura. En muchos casos, la discusión inicial sobre la efectividad de cierta retroalimentación dada a los escritos estudiantiles se convierte en una discusión sobre la enseñanza, ya que concentra la atención en las intenciones educativas y en los medios para llevarlas a cabo. Así, estas consultas alientan una práctica reflexiva sobre varios aspectos del curriculum.

En resumen, la interacción de especialistas en escritura con especialistas disciplinares acrecienta las oportunidades de los alumnos para ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios de conocimiento así como favorece el aprendizaje de contenidos por medio de escribirlos y reescribirlos. A lo largo de este trabajo he querido reflejar en palabras de sus exponentes el alma de sus ideas. Del mismo modo, me gustaría finalizar compartiendo con el lector el pensamiento lapidario de Katherine Gottschalk, quien señala la imposibilidad de enseñar a redactar de una vez y para siempre:

Ningún curso de primer año puede preparar a los estudiantes para escribir en el cuarto año, en el nivel de complejidad requerida. (1997, p. 41).

CONCLUSIONES

La corriente pedagógica Escribir a través del Curriculum concede a la escritura un lugar preponderante en todas las materias y a lo largo de todos los niveles escolares. En este artículo he focalizado las acciones emprendidas por representantes de este ideario en la formación superior. He analizado tres modelos que acompañan y orientan la escritura de los alumnos más allá de un curso inicial.

Los tres modelos examinados en este trabajo comparten una similar preocupación por incluir en toda la universidad la escritura como reescritura, dado que reconocen en el proceso de revisión una instancia clave para volver a pensar tanto los textos producidos como el asunto del que tratan. Los tres consisten, fundamentalmente, en enseñar a los alumnos a releer sus borradores, mostrando el efecto que tienen sobre un lector atento. Este lector adquiere, de un modelo a otro, mayor presencia en las asignaturas. En el primer modelo, aparece encarnado en un "tutor de escritura" dentro de un Centro de Escritura apartado administrativamente de las cátedras. En el segundo modelo adopta el rol de un "asistente retórico" asignado a una clase. Y en el tercer modelo se corporeiza en el docente de cualquier "materia de escritura intensiva", que retroalimenta las producciones escritas de sus alumnos antes de adjudicarles una calificación.

Conocer quién, por qué y cómo se ocupa de enseñar a escribir en las universidades estudiadas resulta iluminador para muchas de nuestras instituciones de nivel superior, en las que una y otra vez surge el "problema de cómo escriben (mal) los alumnos". No quiero que el lector interprete que los presentados son modelos únicos. Incluso habría que pensar si pueden ser posibles en nuestro entorno o si debemos idear dispositivos originales adecuados a nuestros contextos. El valor de estos modelos, por tanto, es ser experiencias probadas, que han debido hacerse un lugar no sin enfrentar obstáculos y ofrecer batallas. Y en el campo educativo, así como en toda ciencia y en toda técnica, sólo se puede avanzar si se tiene en cuenta qué han hecho otros previamente. He aquí un punto de apoyo para repensar, en nuestros propios términos, los dos puntos de partida que motivaron la escritura de este artículo.

ADDENDA ("LO QUE DEBE AGREGARSE" EN 2012)

En ocasión del primer número de la Revista Cuadernos Pedagógicos de APELEC, creo oportuno agregar este apartado a la versión revisada del artículo que el lector acaba de leer, originalmente publicado en Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura 25(1). Intentaré aquí resituar el contenido del trabajo en el presente y esbozar algunas líneas para actualizar el debate que plantea.

Ha pasado una década desde que este artículo fue escrito (enviado y aceptado para publicar en 2002). Y si bien sostengo la vigencia de su contenido, también aprecio que ha habido desde entonces una creciente producción de investigaciones y de experiencias en Latinoamérica, cuyo análisis ha quedado necesariamente por fuera del artículo. Hoy habría que pensarlas no sólo como foco de un nuevo estudio sino como contexto de recepción de este trabajo. También se ha multiplicado el interés en el tema a nivel mundial, consecuencia de lo cual ha sido la creación de asociaciones, centros y programas de escritura, especialmente en universidades europeas (Bjork et al., 2003) (las universidades australianas tienen destacadas experiencias desde la década del '90, algunas de las cuales fueron objeto de mi indagación en otros trabajos). En Estados Unidos, el ideario del movimiento escribir a través del curriculum continúa guiando a centenares de Programas de Escritura y dando origen a bibliografía renovada. En consecuencia, los tres modelos referidos en este trabajo deberían reexaminarse en el presente junto con algunos otros caminos emprendidos para hacer frente a problemas afines.

Así, por ejemplo, habría que incluir el modelo de "materias conectadas" (linked courses), que consiste en asociar una materia cualquiera (por ej., Biología, Historia, etc.) con un curso de redacción o taller de escritura. La asociación entre ambos significa que la enseñanza de la escritura desde el

taller se realiza para fines específicos (para escribir en la materia conectada) y por tanto la guía y retroalimentación sobre la escritura que se brinda a los alumnos están al servicio de la producción escrita requerida en esa materia. En el contexto del artículo que el lector acaba de leer, es importante notar que este cuarto modelo, desarrollado por ejemplo en la Universidad George Mason, no sólo aparea dos asignaturas diversas posibilitando una integración curricular sino que también vincula a profesores entre sí. Establecer materias conectadas implica por tanto que los profesores de las asignaturas res-pectivas comienzan a reunirse y a pensar cuestiones pedagógicas en colaboración (para qué escribir y leer en la asignatura, qué escribir y leer, cómo, a lo largo de qué tiempos, con qué ayudas, qué y para qué evaluar de ello, cómo se prepara a los alumnos para esa evaluación, etc.). Para los alumnos, a la vez, aprender a escribir tiene mayor sentido cuando la enseñanza y la escritura aparecen situadas, en contraposición a cuando se enseña a escribir para un curso o taller de escritura sin vinculación institucional con las materias que se ocupan de los campos disciplinares que los alumnos eligieron estudiar. (Myers Zawacki y Taliaferro Williams, 2001).

En el contexto argentino, esta década ha visto crecer el número de talleres de escritura o cursos de redacción que se ofrecen al comienzo de los estudios superiores en diversas carreras y universidades, constituyendo la forma más generalizada de enseñar a escribir (Fernández Fastuca, 2010). En contraste, se ha desarrollado un programa universitario singular, que se asemeja en parte al modelo de materias conectadas y al de asistentes retóricos: el PRODEAC (Moyano y Natale, 2012).

Examinar sistemáticamente la producción en la última década excede lo que en esta Addenda es posible realizar y por ello remito al lector a un reciente libro que compila 40 iniciativas sobre ense-ñanza de la escritura y enseñanza con la escritura en universidades de los cinco continentes (Thais, Bräuer, Carlino, Ganobcsik-Williams y Sinha, 2012). También me permito sugerir la lectura de una experiencia de formación de profesores en servicio llevada a cabo en mi país a lo largo de 30 meses, que tuvo por finalidad enseñarles a incluir el leer y escribir para aprender en sus diversas asignaturas (Carlino y Martínez, 2009). Como complemento, he agregado al final de este artículo algunos enlaces a sitios relevantes y una bibliografía que enriquece las Referencias originales.

Pero no quisiera dejar pasar la oportunidad de destacar en este epílogo un avance en nuestras ideas sobre los modos de ocuparse de la lectura y la escritura en la educación superior. Hace una década y más, el debate que en nuestra región era preciso instaurar consistía en ayudar a tomar conciencia de que a leer y a escribir no se termina de aprender ni de enseñar cuando finaliza la escuela obligatoria. Es decir, parte de mis trabajos, incluido el que aquí se reedita, se abocaron a argumentar a favor de la necesidad de que la universidad debía continuar enseñando a leer ya escribir. La razón es que las formas de leer y escribir varían de un ámbito a otro y, por tanto, el pasaje de la escuela secundaria a los estudios superiores exige dominar textos, géneros y prácticas de leer y escribir, desconocidos para los ingresantes. Asimismo, la constatación de que buena parte de los alumnos no logra superar ese desafío por su cuenta reforzaba la necesidad de que las instituciones y los profesores de la educación superior debíamos hacernos cargo de enseñar cómo hacerlo.

En la década transcurrida desde entonces, los foros de discusión en Argentina y Latinoamérica han ido aceptando estas ideas. Por consiguiente, ya no se suele cuestionar, como antes, que la universidad tiene la responsabilidad de ocuparse de la lectura y la escritura de sus alumnos. Leer y escribir han dejado de ser considerados un conocimiento básico. Se admite, al menos en los ámbitos especializados, que producir e interpretar textos en los estudios superiores es una tarea que requiere enseñanza.

Sin embargo, el debate se ha trasladado a asuntos más finos. La controversia actual es igualmente relevante pero implica un análisis más complejo del problema en juego. Incluso

es posible hi-potetizar que lo que está en disputa actualmente no será objeto de consenso por mucho tiempo, ya que la polémica afecta hondamente nuestras concepciones de qué es aprender y qué es enseñar, además de involucrar nuestras ideas sobre qué es leer y escribir. Así, en las publicaciones y congresos más recientes no hay acuerdo acerca de en qué deba consistir la enseñanza de la escritura en la universidad (la lectura aparece más desdibujada). Tampoco hay coincidencias acerca de dónde, cómo y quiénes han de hacerse cargo de esta enseñanza. Las opciones que se enfrentan, opciones pedagógicas que conservan o sacuden los cimientos del sentido común de los involucrados, pueden contrastarse como dos enfoques denominados "enseñanza en contexto" o "enseñanza segregada" (Purser et al., 2008; Skillen et al., 1998). También podrían nombrarse como "enseñanza situada de prácticas" vs. "enseñanza de habilidades o competencias generales" (Carlino, 2012b). Así, se oponen las propuestas de que ocuparse de la lectura y la escritura sea un asunto de todas las materias y todos los profesores, a lo largo y ancho de la universidad, o bien de que un espacio curricular delimitado sea el encargado de enseñar todo lo relativo a la producción y comprensión textual. En el primer caso, leer y escribir serían actividades promovidas y orientadas en cada materia, por cada docente disciplinar (que contaría con la ayuda de especialistas y/o habría recibido formación pertinente), quien se abocaría a guiar lo que espera que sus alumnos realicen con los textos en su asignatura. En el segundo caso, la escritura y lectura serían responsabilidad de un taller o curso, habitualmente al inicio de las carreras, que impartiría nociones generales para que los alumnos luego, por su cuenta, puedan aplicarlas al analizar y elaborar escritos para las diversas asignaturas.

Las alternativas presentadas en el párrafo previo son subsidiarias de dos visiones opuestas sobre la enseñanza de la lectura y escritura académicas y de sendas concepciones sobre cómo se aprenden. Según el primer enfoque, se enseña a leer y escribir para que los alumnos puedan desempeñarse en el aquí y ahora, ofreciendo pautas y retroalimentación relativas a cada tarea de lectura y escritura que cada materia exige de sus alumnos (De Micheli e Iglesia, 2012; Carlino, 2005 y 2012b). De acuerdo con el segundo enfoque, un espacio curricular separado del resto de las asignaturas ayuda a ejercitar ciertas habilidades generales que, posteriormente, los estudiantes deberían poder transferir a las materias que les requieran leer y escribir. La primera opción, minoritaria en la actualidad, adhiere a una concepción de aprendizaje situado y a una noción de lectura y escritura como prácticas y no como habilidades. Las prácticas sólo se pueden aprender en los contextos en los cuales han de ejercerse. Leer y a escribir los textos exigidos en las diversas asignaturas de la universidad requiere que los alumnos aprendan a participar en esos ámbitos, que suelen tener tácitas expectativas sutilmente diferentes. La segunda opción, mayoritaria, es coherente con una visión del aprendizaje de la lectura y la escritura como habilidades o competencias generales, que podrían luego transladarse a cualquier situación de uso. Los contextos serían en este segundo enfoque sólo "ámbitos de aplicación" en oposición a concebirlos como entornos cuyas particularidades retóricas seria preciso experimentar en forma vivencial para poder ser examinadas (Freedman, 1994).

Es posible preguntarse por qué los talleres de escritura o cursos de composición al comienzo de las carreras son actualmente las iniciativas predominantes en Argentina y en otros países latinoamericanos (Gonzalez, 2012). Como el lector notará, crear un taller o curso de redacción conlleva únicamente agregar a los programas universitarios una asignatura más, permitiendo que la enseñanza en el resto de las materias continúe igual a sí misma. Añadir un curso es lo más sencillo en términos económicos, ideológicos y políticos. Las restantes asignaturas pueden seguir basándose en la enseñanza transmisiva de siempre (el profesor expone, los alumnos escuchan).

En cambio, el enfoque integrado o de enseñanza de la escritura en contexto requiere no sólo un cambio curricular general sino que exige destinar recursos para la formación continua de los profesores de cada asignatura ya que no es posible hacer que estos profesores se ocupen por decreto de cómo leen y escriben sus alumnos. Precisan participar de un largo proceso de desarrollo profesional docente para cambiar concepciones y prácticas de enseñanza muy arraigadas.

Teniendo cuenta lo anterior, puede apreciarse el desafío ingente que enfrentamos quienes abogamos por la enseñanza de la escritura en contexto. Estamos proponiendo un cambio en todo el sistema de enseñanza, un cambio que no sólo integra un contenido más (la lectura y la escritura) sino que afecta las tradiciones pedagógicas a lo largo y ancho de la universidad. Igual que una década atrás, esta postura requiere desnaturalizar aquello que parece obvio y necesario. Pero a diferencia de hace dos lustros, la controversia presente apunta al corazón de las prácticas de enseñanza, al "núcleo duro" que estructura no sólo lo específico que se discute sino las bases consuetudinarias de cómo se enseña y cómo se aprende.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSON, J. Y HIGHTOWER, D. (1997) "The Write Project: as we saw it". Word Works, nº 84, febrero. Acceso a través de Internet 4/01/02 www.idbsu.edu/wcenter/ww84.htm.

BAILEY, J. Y VARDI, I. (1999) "Iterative feedback: impacts on student writing". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.

CARLINO, P. (2002) "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". Investigaciones en Psicología, Año 7 Nº 2. Revista del Instituto de Investigaciones de la Fa-cultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, pp. 43-61.

CARLINO, P. (2003a) "Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australia-nas". Revista Propuesta Educativa, FLaCSo Educación, Nº 26, pp. 22-33.

CARLINO, P. (2003b) "Quién enseña a leer y a escribir en la universidad. La perspectiva australiana". Textos. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Nº 32, enero, Barcelona, pp. 88-98.

CARLINO, P. (2005) "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte". Revista de Educación nº 336, pp. 143-168. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf o http://www.revistaeducacion.mec.es/re336_09.htm

CASPER, D. Y LEAHY, R. (1998) "Return of the WACRATS". Word Works, nº 95, diciembre. Consultado el 2/02/02 en www.idbsu.edu/wcenter/ww95.htm.

DUDLEY-EVANS, T. (1994) "Genre analysis: an approach to text analysis for ESP (English for Special Purposes)". En M. Coulthard (Ed.), Advances in Written Text Analysis. Londres: Routledge, pp. 219-228.

GILLILAND, M. (1997) "Essay Response Consultation, Responding to Student Papers: Instructors Consult with Tutors". Trabajo presentado en la Conference on College Composition and Communication, National Council of Teachers of English, Phoenix.

GOTTSCHALK, K. (1997) "Putting and Keeping the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines". Language and Learning Across the Disciplines Vol. 2, Nº 1, abril, pp. 22-45.

HARPER, M., TALLEY, L. y THURN, D. (1999) Report on the Princeton University Writing Center. Mimeo, Princeton Writing Program, Princeton, N.J.

HJORTSHOJ, K. (1996) "Responding to Student Writing". Knight Writing Program, Cornell University, N.Y.

JACKSON, I. , CARIFIO, J Y DAGOSTINO, L. (1998) "The Effect of Diagnostic and Prescriptive Comments on Revising Behaviour of Community College Students". Educational Eric Document nº 417449, 39 p.

LEAHY, R. (1994) "What makes the Writing Center interesting?". Word Works Nº 67, marzo. Consultado el 4/01/02 en www.idbsu.edu/wcenter/ww67wc.htm.

LEAHY, R. (1999) "Four aspects of conducting successful writing assignments". Word Works nº 100, noviembre. Acceso a través de Internet 4/01/02 www.idbsu.edu/wcenter/ww100.htm.

LEAHY, R. (2000) "When your students use the writing center, what do they get out of it?" Word Works nº 105, octubre. Consultado el 4/01/02 en www.idbsu.edu/wcenter/ww105.htm.

MOGHTADER, M, COTCH, A. y HAGUE, K. (2001) "The First-Year Composition Requirement Revisited: A Survey". College Composition and Communication Vol. 52 Nº 3, febrero, pp. 455-462.

MOSHER, J. (1997) "Responding to students papers. Responses to avoid and productive advice to give". Teaching with Writing Vol 7 nº 1, otoño. Reimpreso en Word Works nº 90-91, febrero-marzo 1998. Consultado el 4/01/02 en www.idbsu.edu/wcenter/ww9091.htm.

OLSON, D. (1996) "Language and Literacy: What Writing Does to Language and Mind". Annual Review of Applied Linguistics, Vol. 16, pp. 3-13.

OLSON, D. (1998) El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona, Gedisa. Edición original en inglés de 1994.

ONG, W. (1987) Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra. México, Fondo de Cultura Económica. Edición original en inglés de 1982.

PRINCETON WRITING PROGRAM. (1998) The Writing Center Tutoring Handbook. Mimeo. Princeton University.

RUSSELL, D. (1997) "Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory". Mind, Culture, and Activity, 4(4), pp. 224-237.

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.

SWALES, J. (1990) Genre Analysis. English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press.

WALLACE, D. Y HAYES, J (1991) "Redefining Revision for Freshmen". Research in the Teaching of English, Vol. 25 nº 1, febrero, 54-66.

WOODWARD-KRON, R. (1999) "Learning the discourse of a discipline: the nature of the apprentice-ship". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.

Enlaces de interés

http://wac.colostate.edu/
http://www.isawr.org/
http://www.tam.org.mx/wrab-lat/
https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/