

Signo y Seña, núm. 16, 2008, pp. 71-117.

Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2008). *Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo*. *Signo y Seña*, (16), 71-117.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/202>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/oo8>



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>.

Paula Carlino

*Concepciones y formas
de enseñar escritura académica.
Un estudio contrastivo*

CONICET
Universidad de Buenos Aires
paulacarlino@yahoo.com

Resumen Con el propósito de contrastar las formas de ocuparse de la escritura y las concepciones que las sustentan, en una muestra intencional de 125 universidades argentinas, australianas, canadienses y estadounidenses, examino un nutrido corpus documental proveniente de la consulta de sus sitios de Internet, actas de congresos y publicaciones de sus docentes, visita a algunas instituciones y entrevistas a informantes clave. Las preguntas que han orientado el análisis de estos datos son: ¿qué se hace y dice sobre la escritura académica requerida en la universidad para los estudios de grado?, ¿se enseña a escribir como se espera?, ¿quién se ocupa de ello?, ¿está institucionalizada esta enseñanza o depende de la conciencia y voluntad individual de los docentes?, ¿cuáles son las acciones emprendidas o los sistemas instruccionales creados y con qué ideas se fundamentan? Esta investigación comparada contribuye a pensar caminos alternativos para enfrentar las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios argentinos constatadas en otros estudios.

Palabras clave: escritura, enseñanza, universidad, estudio comparado.

Abstract In this paper, I examine a huge documental corpus coming from searching in Internet sites, congresses records and professors publications, visits to institutions and interviews to qualified informants, with the aim of finding a contrast in the methods used to teach writing and the ideas supporting them into an intentional sample taken in 125 Argentinian, Australian, Canadian and American universities. The questions guiding this data analysis are: what is done and said about the academic writing required at University?, is writing taught as it is expected? Who is in charge of this task?, is this teaching done in an institutional way, or is it up to each teacher's will?, which are the intended actions or systems designed?, what ideas are they supported by?

This comparative research is a contribution to think about alternative ways to face the writing difficulties in Argentine undergraduates, shown in previous studies.

Key words: writing, teaching, university, comparative study.

I. Introducción¹

Si bien la enseñanza de la escritura universitaria resulta un campo profusamente desarrollado en la práctica y en la teoría dentro del mundo anglosajón (por ejemplo, Coffin *et al.*, 2003; Fulwiler y Young, 1982; Gottschalk y Hjortshoj, 2004; McLeod, 1988; Murray, 1982; Williams, 1989), en el entorno argentino, la producción es reciente y ha debido ganarle terreno a la queja generalizada, pero inactiva, acerca de lo que no saben hacer los universitarios.

Es posible rastrear un antecedente, hace 15 años, cuando se creó el primer taller de lectura y escritura, vinculado con la asignatura Semiología del CBC,² de cursado optativo y luego obligatorio para los alumnos de esta materia (Di Stefano, Pereira y Reale, 1988). Asimismo, otras universidades también comenzaron a contemplar talleres afines al inicio de algunas carreras.

Pero no ha sido sino hace un lustro cuando la lectura y escritura empezaron a ser pensadas en las universidades argentinas como actividades centrales de nuestras culturas académicas, presentes —aunque desatendidas— en la mayoría de las asignaturas, necesarias de ser investigadas y enseñadas (por ejemplo, Benvegnú *et al.*, 2001). Anteriormente, los estudios y las comunicaciones a congresos solían referirse a dificultades o procesos cognitivos *de los alumnos* y no tendían a incluir como objeto de análisis las prácticas docentes y las condiciones institucionales en las que el desempeño de profesores y estudiantes se desarrolla.

1. Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación Plurianual en curso PIP 5178, *Leer y escribir en la universidad: perspectivas de alumnos y docentes en asignaturas de las ciencias sociales*, financiado por CONICET.

2. El CBC es el Ciclo Básico Común preuniversitario de la Universidad de Buenos Aires, un primer año de hecho.

De acuerdo con la idea de que la enseñanza ha de pensarse como un “bien público (una ‘propiedad colectiva’), abierto a la crítica y evaluación” (Shulman, 1998: 6, en Hutchings y Shulman, 1999: 12), y de que el contraste entre instituciones distantes permite hacer visibles las propias prácticas porque ayuda a desnaturalizarlas y a concebir alternativas, el presente estudio contribuye a caracterizar cómo se orienta el escribir en la formación universitaria de grado en tres países de tradición anglosajona y en la Argentina, acorde con otros trabajos que hacen lo propio respecto de universidades en otras regiones (Brereton *et al.*, 2006; Björk *et al.*, 2003a; Donahue, 2004; Dysthe, 1998; Escofet *et al.*, 1999; Foster y Russell, 2002; Kruse, 2006).

Así, en este artículo examino las formas de ocuparse de la escritura, y las concepciones que las sustentan, contrastando parte de las culturas anglosajonas y argentinas en torno a la producción de textos de los universitarios. Los interrogantes que la presente investigación ha intentado responder son: ¿qué se hace y dice sobre la escritura académica requerida en la universidad para los estudios de grado?, ¿se enseña a escribir como se espera?, ¿quién se ocupa de ello?, ¿está institucionalizada esta enseñanza o depende de la conciencia y voluntad individual de los docentes?, ¿hay recursos previstos para apoyarla?, ¿cuáles son las acciones emprendidas o los sistemas creados referidos a esta enseñanza?, ¿con qué ideas se fundamentan?

II. Método

Muestra

Se relevaron 24 universidades canadienses, 79 estadounidenses, 12 australianas y 10 argentinas (públicas y privadas en los dos primeros casos, sólo públicas en Australia y la Argentina). La conformación de la muestra se basó en dos criterios: la heterogeneidad de las instituciones y la informatividad del material hallado. Inicialmente, el número de casos estuvo determinado por el criterio de saturación teórica (Maxwell, 1996; Strauss y Corbin, 1990), en el cual el muestreo intencional resulta guiado por la teoría que se desarrolla interactivamente durante la investigación. En este primer momento, no existía por mi parte un conocimiento suficiente sobre las concepciones y sistemas de enseñanza de la escritura en estas instituciones de educación superior, y la búsqueda de datos se detuvo cuando los casos estudiados empezaban a brindar similar información a

los anteriores y las categorías de análisis podían ser ya establecidas. En un segundo momento, la muestra fue ampliada a los fines de permitir la generalización de los resultados.

Corpus de análisis

El corpus de análisis es predominantemente documental, recogido durante la visita a tres universidades anglosajonas entre 1999 y 2001, y a otras argentinas, a través de la consulta en 2001 y 2002 de los sitios de Internet de las universidades, y proveniente de actas de congresos educativos y de artículos publicados en los últimos veinte años por profesores del conjunto de estas universidades. Los documentos impresos o virtuales analizados consisten en programas de carreras y de cátedras, estatutos de unidades académicas, reglamentos e informes institucionales, orientaciones de las cátedras hacia alumnos (consignas, pautas y grillas de evaluación), materiales elaborados por los Centros de Escritura para alumnos y docentes (recomendaciones sobre el proceso de escribir y los géneros académicos; recomendaciones didácticas para incluir la escritura en las cátedras, registro de propuestas didácticas, etc), programas de cursos de desarrollo profesional docente —carrera docente—, ponencias y artículos sobre el tema.

Estos documentos se complementaron con entrevistas a los responsables de los programas de escritura de las tres universidades anglosajonas visitadas, conversaciones colectivas informales con más de un centenar de docentes y alumnos argentinos en ocasión de trabajar con ellos en diversas universidades y una decena de entrevistas a profesores y estudiantes argentinos, que forman parte de otra indagación en curso.³

Dimensiones analizadas

Los datos obtenidos fueron analizados según dos dimensiones: a) formas de ocuparse de la escritura en la universidad (estructuras creadas, acciones realizadas) y b) concepciones que subyacen a estas prácticas, correspondientes a cuatro subdimensiones: escritura académica, aprendizaje, enseñanza, estudiantes universitarios.

3. Las entrevistas a docentes y a alumnos argentinos son llevadas a cabo por Viviana Estienne, Silvia di Benedetto, Emilse Diment y Graciela Fernández, integrantes del Proyecto PIP 5178 (CONICET).

III. Resultados

A pesar de la heterogeneidad hallada, es posible observar ciertas tendencias por países. Si tuviéramos que establecer una gradación desde las universidades que han desplegado mayor reflexión sobre la escritura académica y más han extendido las formas de enseñarla, habría que ubicar en los primeros lugares a las estadounidenses y australianas. La diferencia con las universidades argentinas es cuantitativa y cualitativa. Cuantitativamente, contrasta la generalidad, intensidad y cobertura de las acciones desarrolladas. Desde una perspectiva cualitativa, la disparidad concierne al grado de institucionalización de las prácticas (es decir, a su inserción en la estructura curricular de las carreras y a la continuidad que se les asegura) y también a quién se atribuye la incumbencia: la responsabilidad por la escritura puede ser asignada a los alumnos o a su formación previa y, entonces, las acciones tienden a ser remediales, o bien las instituciones pueden asumir una responsabilidad compartida entre sus distintos actores y, por ello, favorecer a través de diversos canales que todas las cátedras propicien y orienten la escritura de los contenidos disciplinares, como parte de la enseñanza de sus disciplinas. Ofrezco a continuación un panorama global de la situación hallada.

Las universidades de elite de EE.UU., formadoras de la clase dirigente, llevan cien años enseñando a escribir para la academia; asimismo, desde hace un cuarto de siglo, esta instrucción se ha ido extendiendo a otras universidades de modo creciente (Berlin, 1990; Carter *et al.*, 1998; Davidson y Tomic, 1999; Gottschalk, 1997; Russell, 1990). El fundamento es que los estudios superiores deben enseñar a pensar críticamente y que esta clase de pensamiento sofisticado se desarrolla al escribir analizando fuentes en cada disciplina. Asimismo, ocuparse de la escritura se justifica en las investigaciones que han señalado la potencialidad epistémica del escribir, su poder para incidir en la elaboración del conocimiento (Emig, 1977; Flower, 1979; Scardamalia y Bereiter, 1985). En la actualidad, la mayor parte de las universidades estadounidenses cuenta con un “programa de escritura” del cual dependen diversificadas formas de ocuparse de ella a lo largo y ancho de los estudios universitarios: centros de escritura, tutores y compañeros de escritura, materias de escritura intensiva, talleres para docentes, etc. Esta expansión se origina en el movimiento *writing across the curriculum* (WAC) (Bazerman *et al.*, 2005), que ha vinculado el escribir con el aprender, y en la corriente *writing in the disciplines* (WID) (Monroe, 2003; Hillard y Harris, 2003), que subraya las diferencias en las formas de pensar y escribir entre campos disciplinares.

En concordancia con Graves (1993), los resultados de mi estudio muestran que, en Canadá, la enseñanza de la escritura universitaria no ha florecido como en su país vecino aunque con posterioridad a su encuesta pareciera que se han realizado aproximaciones tomando como modelo las experiencias estadounidenses pero sin su extensión e intensidad.

Por su parte, las universidades australianas sostienen desde hace una década y media “centros de enseñanza y aprendizaje” (denominados también “de lenguaje y habilidades académicas”) desde los cuales se planifican extendidas acciones de alfabetización superior. Estas universidades han desarrollado políticas específicas para promoverla, a través de estatutos, recursos, formación de sus docentes y organización periódica de foros sobre el tema. El impulso de estas políticas ha estado vinculado con la creciente matrícula de estudiantes del sudeste asiático y con la demanda de las organizaciones de empleadores. Los primeros aportan significativas divisas al sector y han puesto en evidencia la necesidad de que las instituciones se ocupen de tender puentes entre la cultura escrita que traen los alumnos y la que requieren los estudios superiores. Los empleadores explícitamente solicitan de los graduados desarrolladas competencias lectoescritoras (Aulich Report, 1990, en Candy, 1995: II). Las fuentes teóricas de las acciones australianas son variadas: la descripción de géneros académicos realizada por la lingüística sistémico-funcional y por la corriente “inglés para propósitos académicos” (Christie, 1999; Halliday y Martin, 1993; Hyland, 2002 y 2003), la potencialidad para el aprendizaje que la psicología educacional constata en las situaciones de evaluación escritas y en la escritura como promotora de actividad cognitiva (Biggs, 1996, 1998 y 1999; Chalmers y Fuller, 1996) y los aportes de los estudios ingleses sobre alfabetizaciones académicas (Creme y Lea, 1998; Lea y Street, 1998).

Las universidades argentinas hasta hace cinco años generalmente se preocupaban por la escritura de sus estudiantes, con la excepción de unos pocos talleres al ingreso de algunas carreras. Desde entonces, puede notarse una incipiente preocupación por la escritura y lectura de los universitarios, que se traduce en nuevas acciones aunque con escasa inserción en la estructura curricular de las carreras, lo cual permitiría sostenerlas en el tiempo. Asimismo, algunas universidades comienzan a ofrecer acciones de formación para que los profesores de cualquier cátedra se ocupen de orientar cómo escriben y leen sus estudiantes. Es de destacar el creciente interés por el tema y el compromiso de algunos equipos docentes que ensayan propuestas a pesar de contar con escaso apoyo institucional. En el terreno de la investigación, resulta significativo que

los estudios diagnósticos y sobre procesos cognitivos (centrados en los alumnos), predominantes hasta hace unos años, empiecen a compartir comunicaciones a congresos y publicaciones con trabajos que analizan experiencias didácticas y cursos de formación para el profesorado.

Los cuadros 1 y 2 muestran fragmentos de los programas de dos asignaturas cualesquiera, representativos de las diferencias de prácticas y concepciones entre las universidades estadounidenses y argentinas. El cuadro 3 transcribe parte del estatuto de una universidad australiana, donde puede apreciarse su política global sobre la enseñanza de la escritura. Estos textos son ejemplo de las fuentes primarias no publicadas examinadas en la presente investigación que, junto con las fuentes documentales publicadas, constituyen el corpus analizado.⁴

Cuadro 1. Fragmento del Programa de la cátedra de *Environmental Geology* (Geología del Medio Ambiente), Georgia State University (Atlanta, EE.UU.).

El objetivo central de las tareas de escritura es crear oportunidades de acrecentar el aprendizaje (aprender sobre un tema particular más allá de lo dado en la materia) [...] Todos los alumnos deben revisar su escrito después de la corrección del docente y la nota se asignará a esta versión revisada. [...] El trabajo será corregido según los siguientes criterios: organización, precisión técnico-conceptual, gramática, adecuada cita de fuentes, y si se produjo aprendizaje más allá del material cubierto en la materia. Seguiremos la forma de citar de la Geological Society of America; vean *Geology* como un ejemplo de citas correctas. [...] Los alumnos deben reunirse con el tutor de escritura por lo menos una vez para discutir su elección del tema, la organización del escrito, y otras cuestiones sobre la escritura. [...] Consideren los encuentros con el tutor de escritura como una revisión de pares confidencial.

Cuadro 2. Fragmento del Programa de una cátedra de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (Argentina).

Ésta es la única parte del programa en donde se hace referencia a la escritura.

El sistema de evaluación de la asignatura consistirá en un examen parcial individual, escrito, presencial [...] y un trabajo de síntesis conceptual, escrito, individual, domiciliario.

4. Al final del artículo, listo las fuentes documentales consultadas que están publicadas.

Cuadro 3. Fragmento de la Resolución 236/97 del Consejo Académico de la University of Western Australia (Perth, Australia).

La alfabetización [académica] es de suma importancia para todos los estudiantes, por lo cual su enseñanza no debe ser considerada una actividad meramente remedial. [negrita original]

[...] definiciones más precisas [de alfabetización académica] serán hechas por quienes practican cada disciplina teniendo en cuenta las mejores prácticas y las investigaciones sobre alfabetización en esa disciplina. Las concepciones sobre alfabetización [académica] varían entre disciplinas y, por tanto, “las mejores prácticas” para promoverla son concomitantemente distintas.

La responsabilidad para lograr altos estándares de alfabetización es compartida por muchos grupos e individuos dentro de la comunidad universitaria: [...] la universidad [...], los comités de enseñanza y aprendizaje [...], las facultades [...], los departamentos [...], los coordinadores de cursos [...], los profesores [...], los servicios de apoyo [...], la unidad de investigación institucional [...], los estudiantes.

Los profesores deben facilitar la alfabetización a través de indicar estándares apropiados y modelar [mostrar en uso] las habilidades de comunicación y el discurso de las disciplinas. Asimismo, tendrán que proveer una adecuada retroalimentación a las producciones de los estudiantes para ayudarles a mejorar sus habilidades de lectura y escritura o superar sus carencias.

El Centro de Apoyo Universitario para el Desarrollo Docente, el Centro de Lenguaje y los investigadores en alfabetización terciaria ofrecerán talleres, cursos y asesoramiento a los alumnos que quieran o necesiten mejorar sus capacidades para leer y escribir, requeridas en sus materias. También desarrollarán programas para ayudar al cuerpo de profesores a identificar y enseñar las convenciones discursivas genéricas y específicas de sus disciplinas.

Se reconoce que los profesores de cada disciplina pueden no tener experiencia en enseñar a leer y a escribir en la universidad, o no estar al corriente de las investigaciones en alfabetización terciaria, que son relevantes para favorecer las habilidades correspondientes. Por ello, deberá proveérseles recursos adecuados para el desarrollo profesional, que permitan implementar esta política.

La universidad como un todo debe fomentar una cultura compartida en la cual la alfabetización sea uno de sus objetivos principales, debe asegurar recursos apropiados para lograr y mantener altos estándares de lectura, escritura y estudio, y apoyar las mejores prácticas en alfabetización [académica].

Detalle a continuación las formas de enseñanza que se ocupan de la escritura en las universidades estudiadas y luego muestro cómo se justifican a través de las concepciones que las sustentan. El listado de qué universidades fueron estudiadas aparece en Carlino (2005b), junto con un análisis cuantitativo de las modalidades de enseñanza de la escritura que sostienen.

III. 1. ¿Qué hacen las instituciones respecto de la enseñanza de la escritura?

Universidades anglosajonas

Las universidades australianas y estadounidenses, y en menor grado las canadienses, han instituido y tienen consolidados diferentes sistemas organizativos que se ocupan de enseñar a escribir y a usar la escritura como instrumento para aprender. Muchas de estas universidades desarrollan claras políticas, que incluyen acciones formativas para que el cuerpo de profesores pueda hacerse cargo de orientar los modos de escribir esperados. Es posible distinguir varias formas, generalmente complementarias, con las cuales se ocupan de favorecer que las cátedras guíen la escritura académica que requieren de sus alumnos:⁵

a. *Centros o Programas de Escritura* (en EE.UU.) o *Unidades de Enseñanza y Aprendizaje o Lenguaje y Habilidades Académicas* (denominación australiana). Con financiación, recursos humanos propios y continuidad asegurados, diseñan un conjunto de acciones para propiciar tanto el aprender a escribir como el escribir para aprender en toda la universidad:

- Elaboran y difunden *recursos documentales (impresos y a través de Internet)* para profesores y alumnos (EE.UU., Canadá, Australia). Entre los materiales ofrecidos, se ponen a disposición de los docentes el registro de experiencias de buenas prácticas de cátedra que orientan sobre cómo escribir, por áreas dis-

5. Es interesante constatar que las universidades estadounidenses relevadas explicitan poco ocuparse de la lectura académica, en contraste con la escritura. Sin embargo, al referirse a la escritura académica presuponen siempre que se escribe a partir de la lectura de bibliografía y que es a través de la escritura como se trabaja la comprensión lectora. Las universidades australianas, en cambio, sí abordan expresamente la lectura (por ejemplo, Cartwright y Noone, 2000b, en Enfermería, Medio Ambiente y Ciencias Sociales; Hogan, 1996 en Educación; Swan, 2000, en Física). Por su parte, las universidades argentinas, cuando se ocupan de la escritura, suelen mencionar a la par ocuparse de la lectura.

ciplinares; en muchos casos, el nivel de especificación es tal que se incluyen los materiales curriculares empleados en las materias (consignas de escritura, criterios y grillas de evaluación, programas de cátedras que explicitan el lugar que escribir ocupa en la asignatura, etc.). Estos materiales se distinguen así por su carácter instrumental (resultan comprensibles y útiles para no especialistas), aunque remiten al interesado a bibliografía ampliatoria.

- Ofrecen *orientación a profesores*: talleres periódicos sobre temas que vinculan la escritura a la enseñanza, y asesorías puntuales (EE.UU. –Gilliland, 1997 y 2006–, Australia –Chanock, 2003; Hazell y Woodward-Kron, 1996–, Canadá).
- Brindan “*enseñanza en equipo*”: especialistas en escritura y en pedagogía (denominados “consejeros en competencias lingüísticas y académicas”) planifican y trabajan en las aulas con docentes de las asignaturas, cediendo progresivamente la responsabilidad a las cátedras respectivas (Australia –Cartwright *et al.*, 2000; Cartwright y Noone, 2000b; Chanock, 2000a y 2004a; de la Harpe *et al.*, 2000; Murphy y Stewart, 1999; Skillen y Mahony, 1997; Skillen *et al.*, 1998; Tapper, 1999–).
- Organizan el sistema de tutores y/o el de compañeros de escritura y coordinan la implementación del sistema de materias de escritura intensiva (ver más abajo).

b. Periódicas *reuniones entre representantes de los distintos departamentos o facultades* para acordar canales de enseñanza de la escritura académica (quiénes, cómo, con qué recursos) y/o para evaluar la marcha del Programa de escritura existente (por ejemplo, Thomson *et al.*, 1998).

c. *Estatutos universitarios* que reconocen la importancia de la alfabetización académica, asignan responsabilidades a todos los estamentos, crean canales y destinan recursos para ayudar a sostenerlas (Australia; véase el cuadro 3 como ejemplo) o establecen la enseñanza de la escritura dentro del currículum de todas las carreras (EE.UU.).

d. *Estímulo y reconocimiento a las cátedras* para que integren la enseñanza de la escritura a sus currículos:

- *Subsidios* a proyectos de innovación para las materias que se ocupen de la escritura, en algunos casos dando origen a proyectos de investigación-acción (Australia).
- *Asignación de auxiliares docentes* adicionales a asignaturas que integren la enseñanza de la escritura (EE.UU.).

- Sistema de *promoción en la carrera docente* que pauta como antecedente significativo el haber incluido la enseñanza de la escritura en la materia, a través de proyectos de cátedra registrados como tales en la universidad. Este reconocimiento se inscribe en el marco de las universidades australianas que consideran el “desarrollo profesional docente” como uno de los cuatro pilares de la actividad universitaria, junto con la docencia, la investigación y la extensión. Para ello, los estatutos promueven, a través de la asignación de tiempos, fondos y servicios de asesoramiento, la formación continua de su profesorado.⁶

e. *Organización sistemática de foros científico-académicos* específicos (Australia, EE.UU.).

f. *Publicación* de trabajos sobre cuestiones relativas a la enseñanza de parte de los profesores involucrados en programas de escribir a través del currículum (WAC) y de escribir en las disciplinas (WID). Uno de los temas recurrentes en las publicaciones es la “respuesta docente”, es decir, el análisis de los modos en que los enseñantes responden (comentan, critican, alientan, ayudan a revisar) los textos producidos por los alumnos en todas las asignaturas; la respuesta o retroalimentación del docente es considerada central para aprender a escribir y para escribir para aprender (por ejemplo, Haswell, 2006; Jeffery y Selting, 1999; Sommers, 1982; Reid, 1995; Spinks, 2000; Storch y Tapper, 2002; Straub, 1997 y 2000; Vardi y Bailey, 2007; White, 1994). Otros temas con frecuencia estudiados y publicados son: evaluación de programas institucionales para incluir la enseñanza de la escritura en las materias (Cartwright y Noone, 2000b; Fulwiler, 1988; Harris *et al.*, 2003; Percy y Skillen, 2000; Thurn, 1999), análisis de tareas y consignas de escritura que favorecen el aprendizaje en las materias (Gottschalk, y Hjortshoj, 2004; Leahy, 1999; Radloff, 1996; Universidad

6. Como caso aparte, la experiencia de una universidad escocesa (Murray, 2001 y 2006), fuera de esta muestra, resulta interesante de mencionar: en ella se han implementado talleres de escritura científica, destinados a docentes, para enseñarles a escribir para publicar. Sobre el final de estos talleres, se reflexiona acerca de la escritura de los alumnos y su aprendizaje y sobre las distintas funciones que escribir podría cumplir en las cátedras. Es decir, los docentes que allí asisten lo hacen atraídos por la conciencia de sus propias dificultades para publicar en el mundo académico y, sólo como consecuencia de empezar a abordar sus propias necesidades educativas, comienzan a pensar en el valor potencial de la escritura en sus prácticas de enseñanza en el grado universitario. Esta toma de conciencia también la he notado yo misma con los docentes que asisten a los talleres de escritura de tesis de posgrado, que coordino en diversas universidades argentinas.

de Hawai; 1997a), funcionamiento en las aulas de la revisión entre pares (Kirkpatrick y Fuller, 1995; Robinson, 1999; Universidad de Hawai, 1997b; Zariski, 1996); presupuestos cuestionables (sobre la escritura, el aprendizaje y los universitarios) que llevan a no ocuparse de la escritura (Carter, Miller y Penrose, 1998; Russell, 1990; Russell y Foster, 2002; Chanock, 2001), diferencias entre los modos de escritura promovidos en la escuela secundaria respecto de los solicitados en la universidad (Barker, 2000; Flower, 1990; Hjortshoj, 2001; Vardi, 2000; Chanock, 2004b), etc.

Además de las mencionadas estructuras y acciones destinadas a docentes, estas universidades también ofrecen enseñanza a los estudiantes:

g. *Cursos específicos* de escritura académica, semejantes a los talleres de escritura de las universidades argentinas, pero insertos en la estructura curricular de todas las carreras (obligatorios) e impartidos en uno o más niveles de los estudios superiores, en el 95% de las universidades de ee.uu. (Moghtader et al., 2001).

h. “*Tutores de escritura*”:⁷ son estudiantes de grado o posgrado capacitados y supervisados por el Centro de Escritura; reciben allí las consultas de los alumnos, quienes acuden con los borradores de sus escritos para las distintas materias, a fin de recibir comentarios críticos y orientaciones sobre cómo desarrollarlos y mejorarlos (EE.UU. –por ejemplo, Harper *et al.*, 1999–, Canadá). Al finalizar la tutoría, se ofrece al alumno algún *handout* (de una a cuatro carillas) según los desafíos de escritura que se hayan observado. En Australia, los tutores no suelen ser estudiantes sino docentes muy formados con el cargo de “consejeros en competencias lingüísticas y académicas”, y reciben las consultas en las denominadas Unidades de Enseñanza y Aprendizaje (Chanock, 2000b; Chanock y Vardi, 2005). Algunas universidades estadounidenses complementan este sistema con tutorías virtuales ofrecidas *on line* por los mismos Centros. La filosofía del sistema de tutores queda expresada por los directores de sendos Centros de Escritura:

“Casi todos los que escriben desean –y necesitan– hablar sobre su escritura, preferentemente con alguien que escuche de verdad, sepa cómo hacerlo y también sepa cómo hablar sobre la escritura. Quizá en un mundo perfecto, todos los escritores tendrían su propia audiencia –un profesor, un compañero de clase, un

7. Para un desarrollo de este punto y los dos siguientes, puede consultarse Carlino, 2002 y 2004a.

amigo, un editor–, que no sólo escucharía sino que les haría hablar haciéndoles preguntas que por sí mismos no se harían. Un centro de escritura es una respuesta institucional a esta necesidad. De todos modos, los centros de escritura no pueden satisfacer esta necesidad solos; en mi universidad, la relación estudiantes-docentes es más o menos mil a uno. Los centros de escritura son sólo una manifestación –pulida y altamente visible– de un diálogo sobre el escribir, que es central en la educación superior.”

(North, 1984 –State University of New York, Albany–)

“Si asumimos el punto de vista de que escribir es un proceso que se desarrolla, entonces las clases formales sólo pueden proveer un limitado insumo técnico y lo que se necesita realmente es apoyo durante el proceso y retroalimentación mientras el estudiante desarrolla sus habilidades.”

(Hunter, 1998 –Universidad de Nueva Gales del Sur, Sydney–)

i. “*Compañeros de escritura en las materias*”: tienen el mismo perfil y tareas que los tutores, pero funcionan dentro de las clases de las distintas materias que los solicitan; para ello, las asignaturas que los incorporan han debido cambiar los modos y los tiempos de escritura propuestos, para hacer lugar explícito a la revisión y reescritura de los escritos de los alumnos (EE.UU.) (Anson y Hightower, 1997).

j. “*Materias de escritura intensiva*”: son la adaptación de asignaturas existentes en los distintos departamentos o facultades, que han incluido la enseñanza de la producción escrita junto al dictado de los contenidos conceptuales específicos y, por ende, han modificado sus programas para hacer lugar en sus *currícula* al trabajo directamente relacionado con el escribir (EE.UU., Australia) (como ejemplo, véase el cuadro 1). Para ello, los profesores, que provienen de todas las disciplinas, cuentan con orientación, asesoramiento y evaluación periódica del Programa de Escritura (denominación dada en EE.UU.) (Hilgers *et al.*, 1999; Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003) o de la Unidad de Escritura y Aprendizaje (denominación australiana). En EE.UU. las universidades que disponen de este sistema exigen que sus alumnos cursen un mínimo número de estas materias a lo largo de sus carreras. En Australia, aunque sin llevar el nombre de “materias de escritura intensiva”, las universidades promueven estas asignaturas, que se centran alternativamente en dos ejes:

- las actividades de lectura y escritura pueden estar contempladas como *estrategias de estudio* de los contenidos disciplinares (por ejemplo, Cartwright y Noone, 2000a; Chalmers y Fuller, 1996; Vardi y Bailey, 2007);
- la lectura y la escritura pueden ser incluidas como *prácticas específicas de las comunidades científicas y profesionales* a las que aspiran a ingresar los estudiantes (por ejemplo, ayudándoles a organizar una jornada científica y a elaborar para ello comunicaciones escritas, preparándolos para actuar como revisores de los escritos de sus compañeros —en una actividad que emula el sistema de evaluación de pares que se realiza en el ámbito académico—, enseñándoles a presentar un informe técnico ante los requerimientos de una empresa simulada, etc.) (entre otros, Legget, 1997; Robinson, 1999; Zadnik y Radloff, 1995).

Las universidades estudiadas de Australia y EE.UU. muestran, según lo anterior, un conjunto sistemático de recursos y canales creados para orientar la escritura a través del currículum y en las disciplinas. Sin embargo, a pesar de la institucionalización de estas estructuras, el relevamiento efectuado muestra que estas acciones en muchos casos no son masivas (no llegan o no comprenden a todas las cátedras); por ello, numerosos documentos analizados suelen tener un carácter reivindicativo, una intención persuasiva de convencer a quienes no lo están de la importancia de ocuparse del escribir, un empeño en seguir ampliando la cobertura y, también, en que se equipare el estatus de los tutores y consejeros de escritura al de los profesores del resto de las cátedras (con reconocimiento a la dedicación por investigación, ascenso en la carrera docente y salarios acordes). En otros trabajos (Carlino, 2002, 2003a, 2004a y 2005b) he aludido a la historia conflictiva de algunos de los anteriores programas, como muestra de que su creación y permanencia han debido sortear recurrentes obstáculos (por ejemplo, Thomson *et al.*, 1998; Gottschalk, 1997). Según Katherine Gottschalk, directora asociada del Programa de Escritura de la Universidad de Cornell, pionera en extender el escribir en las disciplinas, todos los programas de escritura sobrellevan ciclos 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* 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, 1997: 37, énfasis añadido)

Universidades argentinas

A diferencia del panorama encontrado en las instituciones angloparlantes, las universidades argentinas muestran menor experiencia y reducida institucionalización en las formas de ocuparse de la escritura académica, aunque el último lustro exhibe una tendencia a experimentar variados caminos para hacerlo. Es cierto que, en buena parte de las asignaturas universitarias, escribir es una práctica omnipresente pero tiende a resultar inobservable: se exige elaborar monografías, exámenes, informes, etc., aunque estas tareas no suelen ser objeto de conceptualización ni de enseñanza, razón por la cual no aparecen mencionadas en los programas de las cátedras ni reconocidas en las entrevistas (Diment y Carlino, 2006b). Es posible comprobar que las excepciones a este panorama se han incrementado en los últimos años. Difundirlas es importante en tanto comienzan a mostrar la necesidad de que las instituciones se responsabilicen de enseñar a escribir a los universitarios y de formar a sus docentes para ello, y porque estas experiencias podrían constituirse en referentes para intentar vías de cambio en el resto del sistema:

1. En algunas universidades, y para algunas carreras, se han ido creando *talleres de escritura y/o cursos de formación en el estudio*, destinados a los ingresantes (por ejemplo, Adelstein *et al.*, 1998 y 1999; Arnoux *et al.*, 1998; Bas *et al.*, 1999; Di Stefano y Pereira, 2004; Fernández *et al.*, 2004b; Muñoz, 2001; Nogueira, 2003; Padilla, 2005; Riestra, 1999; Sanséau, 2001). Si bien en unos casos estas asignaturas introductorias han llegado a formar parte del currículum de las carreras, en otros son dependientes de programas *ad hoc* de la Secretaría Académica, tienen una duración muy acotada, están implementadas con recursos temporales, y concebidas por las universidades como asignaturas remediales, para promover la homogeneidad estudiantil y la permanencia del alumnado.

2. A partir de que la alta tasa de desgranamiento en los primeros años universitarios ha preocupado en este lustro al Ministerio de Educación y al Consejo Federal de Educación, estos comienzan a percatarse de la desarticulación entre la escuela media y la universidad. Por ello, se han creado programas jurisdiccionales (con financiación nacional, externa al presupuesto de la universidad) para favorecer la *coordinación entre ambos niveles educativos y la retención estudiantil de los ingresantes universitarios*. Varios de estos programas señalan a la lectura y escritura como una fuente de dificultad para los alumnos y, por tanto como factor de fracaso y deserción estudiantil (Araujo *et al.*, 2004). Por ello, se han finan-

ciado acciones “bisagra”, que tienen por objeto la enseñanza de la lectura y escritura. Entre ellos, se observa:

- Edición de *material bibliográfico* sobre lectura y escritura *para ingresantes* (por ejemplo, Galvalisi, Novo y Rosales, 2004; Marín y Hall, 2005). A pesar de la calidad de esta bibliografía, y en tanto es escasa la orientación presencial prevista para que los usuarios de estos materiales sepan cómo aprovecharlos, su utilidad es relativizada por los mismos autores, dado que los alumnos no logran convertir por cuenta propia en saberes procedimentales los saberes declarativos contenidos en estos libros. Si no se contempla un ámbito en donde los estudiantes pongan en práctica los conocimientos provistos y reciban retroalimentación, queda desaprovechado el potencial uso de estos materiales para enseñar las prácticas de escritura esperadas.
- *Publicaciones destinadas a docentes* secundarios y, en algún caso, del primer año de universidad (Gerbaudo y Palacci, 2005; Lacon y Ortega, 2003 y 2004, entre otros). A estos materiales les cabe el mismo recaudo que a los del punto anterior, a menos que vayan acompañados de un proceso presencial formativo en el que discutir la bibliografía y aprender a generar prácticas a partir de ella.
- *Sistema de tutores*, puesto en funcionamiento por algunas universidades: tutores de lectura (Solá Villazón y de Pauw, 2004), tutores de estudio (Baldoni *et al.*, 2005) y tutores para la retención estudiantil (Barbabella *et al.*, 2004). Aunque originales y prometedores, ya que acompañan de cerca a los alumnos del primer año, estos programas dependen, para que los estudiantes asistan a las tutorías, que los profesores titulares de las diversas asignaturas consideren relevante el programa y articulen sus clases con la labor de los tutores; si esto no ocurre, los responsables de estos programas registran escaso número de consultas, aunque también declaran que las que se producen ameritan seguir experimentando con ellos.
- Otro ejemplo de los programas de articulación mencionados es el llevado a cabo por la Universidad Nacional del Comahue, involucrando a *docentes universitarios y secundarios de diversas asignaturas en una acción formativa de dos años*. En este, los profesores de ambos niveles comparten encuentros periódicos con un asesor externo, lecturas bibliográficas comunes y la tarea de ir diseñando y experimentando en las aulas situaciones didácticas que incluyan la lectura y la escritura, acerca de las cuales han de escribir en pequeños grupos dos comunicaciones públicas (un póster para congreso y una ponencia o artículo), para cuya preparación reciben ingente orientación y retroalimentación de sus borradores. A pesar de la calidad de las producciones de los par-

ticipantes, de los cambios efectivos en sus concepciones y en su quehacer áulico, y de su valoración favorable sobre la experiencia de desarrollo profesional docente, esta acción formativa adolece del problema de falta de continuidad y posibilidad de expansión, dado que es, como los otros, un programa ocasional (2005-2006), extrínseco a las estructuras del sistema y que no tiene previsto sostenimiento financiero para el futuro (Martínez y Carlino, en preparación).

3. También puede observarse que *cátedras vinculadas con la educación, la psicología o las ciencias del lenguaje han comenzado a integrar la enseñanza de las prácticas de escritura esperadas* junto con la enseñanza de sus contenidos conceptuales. Son acciones emprendidas sin apoyo institucional, pero gracias al convencimiento individual de sus profesores y a su posibilidad de aprovecharlas como situaciones de investigación (Carlino, 2001 y 2005a; Colombo, 2004; Farias y Quipildor, 2006; Fernández *et al.*, 2004a; Padilla de Zerdán, 2003; Rinaudo *et al.*, 2003; Vázquez *et al.*, 2003; Vázquez y Jakob, 2006, entre otros). Resulta interesante constatar que algunas cátedras de otras áreas comienzan a hacer lo propio al reconocer que escribir sirve para posicionar a los alumnos más activamente en la clase, para ayudarlos a comprender y, por tanto, para aprender la materia (De Michelli, *et al.*, 2006a y 2006b; Iglesia y De Michelli, 2006; Manacorda, 2006).

4. Asimismo, existen *cátedras que, por su cuenta, se ocupan en alguna medida de la escritura* de sus alumnos, orientando sus producciones en aspectos sustantivos aunque *sin reconocer que, al hacerlo, están enseñando a escribir*. Esta falta de reconocimiento por parte de los mismos docentes, que organizan sus clases otorgando un lugar importante a la producción escrita de los alumnos, pareciera residir en dos presupuestos cuestionables: una concepción restringida de enseñanza (“enseñar es transmitir verbalmente información conceptual”, lo cual excluye orientar/retroalimentar prácticas) y una idea superficial de qué es la escritura (“canal para comunicar ideas ya formadas”, referido a la gramática y la ortografía exclusivamente); en función de estos presupuestos, ocuparse de guiar o retroalimentar la selección, desarrollo y estructura de la información en un texto no estaría vinculado con enseñar a escribir (Diment y Carlino, 2006b).

5. Otras experiencias corresponden a instancias de *desarrollo profesional docente*, que algunas unidades académicas ofrecen a los profesores y auxiliares interesados. Son talleres a cargo de especialistas, en donde se trabaja cómo la escritura

y la lectura inherentes a cada materia pueden ser enseñadas junto con éstas. Si bien su planteo resulta promisorio, por el momento funcionan a costa del compromiso de quienes están al frente de ellos pero disponen de insuficiente continuidad y apoyo institucionales (Benvegnú, 2004; Flores y Natale, 2004; Marucco, 2004 y 2005). Un ejemplo de lo realizado por una cátedra de Historia a partir de esta orientación puede hallarse en Acuña (2005).

6. Otra modalidad incipiente en una de las universidades indagadas es la *enseñanza en equipo*: especialistas en escritura interactúan con profesores de diversas cátedras para relevar las clases textuales que estos esperan que produzcan los alumnos, caracterizar el género y enseñarlo a los estudiantes (Natale y Moyano, 2006; Valente y Moyano, 2006).

7. Es preciso notar las acciones tendientes a la constitución de sendos *Centros de Escritura* (virtual, en un caso) en dos universidades nacionales, aunque todavía con funciones muy reducidas y sin presupuesto asegurado (Vázquez, 2004).

8. En cuanto a las *publicaciones o presentaciones a congresos*, existe una buena proporción de estudios referidos a procesos y dificultades de los alumnos (Arnoux *et al.*, 1996; Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Lobo *et al.*, 2002; Marín y Hall, 2004; Padilla de Zerdán, 2002; Piacente y Tittardli, 2003, Rosales y Vázquez, 2007, entre otros). Asimismo, diversos géneros académicos han comenzado a ser descriptos poniendo en evidencia que escribir en la universidad es distinto que hacerlo en la escuela media (Ameijide *et al.*, 2005; Cubo de Severino, 2005; Nogueira, 2003; Pereira, 2006). Son crecientes los trabajos sobre didáctica de la escritura en talleres (por ejemplo, Di Stefano, 2004; Fernández *et al.*, 2004b; Fernández e Izuzquiza, 2005; Natale, 2004; Valente, 2005) y menos frecuentes los que tratan el tema en asignaturas no específicas que integran la enseñanza de la escritura (Carlino, 2005a; Vázquez *et al.*, 2005). Otros abordan las perspectivas de alumnos y profesores con relación a la escritura (Alvarado, 2000; Alvarado y Cortés, 2000; Ciapuscio, 2000; Diment y Carlino, 2006a; Fernández y Carlino, 2006), y cómo se representan diferencialmente las tareas de escritura profesores y estudiantes (Rinaudo *et al.*, 2003, Vázquez y Miras, 2004). Finalmente, empiezan a ser considerados los contextos institucionales que promuevan la enseñanza de la escritura (Van Gool, 2006).

9. Como muestra del creciente interés por el tema en nuestras universidades, cabe mencionar la celebración de sucesivos *Simposios* específicos sobre leer y

escribir en la educación superior, cuyas ponencias pueden consultarse en Internet: el organizado por la Universidad Nacional de Lujan en 2001 (Benvegnú *et al.*, 2001), el de la Universidad Nacional de La Pampa en 2004 (Carlino, 2004b) y el de la Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires en 2006 (Fernández *et al.*, 2006). Del mismo modo, en foros menos específicos, también se han presentado comunicaciones pertinentes (por ejemplo, en los simposios de la Cátedra UNESCO celebrados en diferentes universidades nacionales, en los últimos congresos de la Sociedad Argentina de Lingüística, en el de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados, en el I Congreso de Lecturas Múltiples –UNER 2005–, en las I Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral –Manni, *et al.*, 2006–, etc.). La presencia de trabajos que tratan sobre el escribir en la universidad, en estos foros, contrasta con su escasez y/o ausencia en las reuniones científicas de años previos.⁸ Empero, la problemática no está instalada en los ámbitos que discuten la universidad como tal: en el IV Encuentro Nacional *La Universidad como Objeto de Investigación*, celebrado en la Universidad Nacional de Tucumán en octubre de 2004, de las 349 comunicaciones libres, sólo 7 se refieren a la lectura o escritura en el nivel de grado.

Según surge del listado previo, el panorama actual en las universidades argentinas es de una creciente preocupación por la escritura, manifiesta en la creación de nuevos canales para su enseñanza y en la organización de foros de presentación de trabajos sobre la problemática. No obstante, las acciones señaladas no emergen aún de una planificación sistemática, carecen de alcance general, suelen quedar a cargo de los primeros años y de asignaturas específicas, con frecuencia están planteadas por fuera de los programas de las carreras, se llevan a cabo con financiación ocasional, se reducen a cátedras con docentes interesados pero que no tienen apoyo ni recursos institucionales, o bien tienden a confinar la solución del problema a una única instancia (curso, material bibliográfico), que resulta insuficiente. A pesar de ello, es posible que en algunos casos estas experiencias funcionen como iluminadoras del camino y, por tanto, ten-

8. Por ejemplo, de las 567 comunicaciones libres presentadas al II Congreso Internacional de Educación, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en julio de 2000, 98 tratan sobre la educación universitaria pero sólo 5 de ellas abordan temas relativos a la lectura y escritura y otras 4, a la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Por su parte, ninguna de las 40 Conferencias, Paneles o Mesas Especiales del Congreso se refirió a la alfabetización académica en la universidad, según consta en las Actas del Congreso (IICE, 2000).

gan en el futuro alguna continuidad y expansión. Resulta prometedor que estas prácticas emergentes hayan ganado algo de terreno a la queja pasiva, coreada en los pasillos, por lo que los estudiantes no saben hacer.

III. 2. ¿Qué concepciones justifican ocuparse o no de la enseñanza de la escritura en la universidad?

En este apartado analizo las representaciones sobre la escritura académica en las universidades estudiadas. Estas concepciones no son uniformes en cada universidad como un todo sino, más bien, fundamentan las acciones llevadas a cabo por ciertos sectores o justifican, tácitamente, la despreocupación de otros por el tema. Es decir, las formas de entender la naturaleza y función de la escritura, su enseñanza y su aprendizaje, no son compartidas por todas las unidades académicas de una universidad, en ninguno de los países indagados. Sin embargo, conviene analizar estas ideas en forma polar, parangonando dos modos contrapuestos de enfocar la producción de textos de los universitarios. En cada universidad predomina uno u otro de estos modos y así puede apreciarse que las altas casas de estudio de unos u otros países se acercan más o menos a una de las concepciones. Por ello, la exposición no se realizará por países sino a través del contraste de las concepciones, aunque podrá notarse que las universidades de EE.UU. y Australia, las que *más se ocupan* de la enseñanza de la escritura, adhieren en mayor grado a las ideas *menos aceptadas y menos frecuentes*.

Ahora bien, es preciso justificar la razón de incluir las concepciones, además de las prácticas, en este estudio comparado. Las formas de enseñanza predominantes en un país integran su cultura académica. Por ello, para contrastarlas, no alcanza con describir lo que se hace (el lugar que ocupa la escritura en la enseñanza universitaria), sino que es preciso también abordar las representaciones que subyacen en estas prácticas, dado que toda cultura tiene una manifestación material y fáctica imbricada con una ideología determinada (conocimientos, supuestos, creencias, valores). Estos sistemas de ideas interactúan con las prácticas logrando naturalizar lo que no es sino una alternativa entre otras. Según Gee, las ideas generan condiciones para que ciertas realidades sean concebidas como posibles o imposibles, a través de favorecer o impedir determinadas acciones:

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

Analizaré estas representaciones colectivas en cuatro ejes: a) naturaleza y función atribuidas a la escritura académica, b) concepción de su aprendizaje, c) concepción de su enseñanza, d) concepción acerca de los estudiantes universitarios. Dadas las limitaciones de espacio, delinearé en los respectivos cuadros las alternativas halladas, contrastando las ideas más *habituales*, que justifican implícitamente *despreocuparse* por la escritura en la universidad (en la columna izquierda), y las ideas más *infrecuentes* (columna derecha), que suelen fundamentar explícitamente *ocuparse* de la escritura en la universidad en los casos en que esto ocurre (predominantemente en EE.UU. y Australia).

Cuadro 4. Naturaleza y función atribuidas a la escritura.

Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad	Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad
Escribir es considerado una habilidad básica, general y transferible a cualquier contexto. La escritura es entendida como un sistema autónomo, sujeto a convenciones universales.	Se reconoce que escribir no es una técnica universal sino una práctica situada socialmente e inscrita ideológicamente, propia de cada comunidad discursiva (con convenciones disciplinares, geográficas, etc.). Cada práctica de escritura instituida conforma un género discursivo.
La escritura es pensada como un canal para comunicar lo que ya se sabe. Escribir es lo que se hace después de pensar. El conocimiento se produce y luego se escribe.	La escritura es entendida como herramienta epistémica para elaborar el conocimiento y organizar lo pensable. No se piensa igual con o sin escritura. Las disciplinas producen conocimiento organizado según sus géneros discursivos.
Escribir es concebido sólo en el nivel superficial normativo (ortografía, gramática) (Diment y Carlino, 2006b). Por ello, se piensa que hay una única manera de hacerlo bien.	Escribir es una tarea multinivel, que exige tomar decisiones. Aunque gramática y ortografía son normativas únicas, las situaciones retóricas y los géneros discursivos son múltiples.

Cuadro 4 (cont.)

Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad	Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad
Escribir se concibe como labor instantánea.	Escribir se piensa como proceso recursivo: requiere tiempo y sucesivos borradores.
La escritura es entendida como actividad monológica.	La escritura académica se entiende como actividad dialógica (retórica, porque apunta a un lector y recibe la respuesta de este; intertextual porque parte de textos de otros y discute con ellos).

Cuadro 5. Concepción sobre el aprendizaje de la escritura.

Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad	Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad
Se piensa que no es preciso aprender a escribir en la universidad en tanto se supone que producir un texto implica aplicar a cada contexto habilidades elementales y universales adquiridas previamente.	Se entiende que es necesario aprender a escribir según los modos esperados en la universidad, diferentes de otros ámbitos. Lo es porque se trata de ingresar en una nueva cultura escrita (cambian los géneros, las estrategias cognitivas, las identidades personales –Ivanic, 2001–).
Saber escribir es concebido como un estado, un conocimiento que se tiene o no se tiene.	Aprender a escribir es entendido como un proceso, un saber que se desarrolla en interacción con los distintos contextos en los que se escribe –disciplina, propósito, destinatario– y según la posibilidad de recibir orientación explícita sobre cómo hacerlo.

Cuadro 6. Concepción sobre la enseñanza de la escritura.

Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad	Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad
Se exige escribir pero no se enseña porque se supone que los estudiantes ya deberían saberlo hacer solos.	Se reconoce que es preciso continuar enseñando a escribir porque los modos de escritura esperados en la universidad difieren de aquellos requeridos en la escolaridad previa y no se aprenden espontáneamente.
Si se enseña a escribir, es a través de una acción compensatoria concebida remedialmente para quienes debieron aprender antes.	Se asume una responsabilidad institucional para que las prácticas discursivas con las que las disciplinas elaboran el conocimiento sean un legítimo objeto de enseñanza.
La responsabilidad por la enseñanza de la escritura, cuando ocurre, es depositada sólo en los especialistas.	Se admite que es preciso promover la conciencia dentro de la institución para lograr un compromiso de todas las asignaturas y de la universidad como tal para enseñar a escribir en la academia.
La evaluación escrita está dissociada de la enseñanza: en ella se demanda escribir pero no se orienta cómo. Se solicita escribir para demostrar el saber y no para desarrollarlo.	La evaluación se aprovecha como situación de enseñanza: se retroalimenta lo escrito para promover su reescritura. Los alumnos son guiados para escribir con el objetivo de elaborar y repensar lo sabido y no sólo para dar cuenta de lo estudiado.

Cuadro 7. Concepción sobre los estudiantes universitarios.

Concepción más <i>habitual</i> , que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad	Concepción más <i>infrecuente</i> , que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad
Los universitarios son autónomos por ser adultos. Por tanto, no debieran precisar ayudas pedagógicas para leer (Estienne y Carlino, 2004) o escribir (Diment y Carlino, 2006a).	Los universitarios son corresponsables por su aprendizaje de la escritura aunque necesitan orientación explícita para ingresar a las culturas académicas universitarias, ya que son recién llegados a ellas.

IV. Discusión

Los resultados de esta investigación ofrecen una vista de conjunto sobre qué se hace hoy con la escritura en las instituciones superiores argentinas, respecto de las anglosajonas, y vienen a llenar un área vacante referida a nuestro entorno, sumándose así a las indagaciones que han comenzado a caracterizar lo que acontece en otros países.

Por ejemplo, los hallazgos del presente estudio presentan diferencias aunque también similitudes con lo que la bibliografía registra que ocurre en Europa Central y Nórdica (Björk *et al.*, 2003a): una disparidad importante concierne a que en sus universidades, salvo excepciones (Björk y Räisänen, 1997), no suele haber materias o talleres dedicados a la escritura, pero sí se han ido creando desde la década pasada Centros de Escritura con oferta de tutores; por otra parte, en virtud de reformas gubernamentales para la educación superior, se ha profesionalizado la pedagogía universitaria a través de la constitución de Centros para la Enseñanza y el Aprendizaje y Centros de Desarrollo Profesional Docente. En ambos casos, la influencia de la tradición estadounidense es explícitamente acreditada.

Las semejanzas atañen a que en estos países, como en Argentina, ocuparse de la escritura en la universidad es un emprendimiento mucho más reciente que en el entorno angloamericano, con escasa institucionalización, recursos y cobertura, impulsado por la preocupación de las universidades por retener al estudiantado aunque sostenido por el compromiso de algunos docentes (Björk *et al.*, 2003b; Kramer *et al.*, 2003). También es similar que quienes lo hacen

proviene de diversas disciplinas (“enseñanza de Lenguas, Literatura, Pedagogía, Psicología, Medicina”), que los enfoques alternan entre promover la integración de la enseñanza de la escritura en las diversas cátedras (por medio de acciones de desarrollo docente) (Dysthe, 2003) o brindar enseñanza a través de expertos (Rienecker y Stray Jørgensen, 2003). Del mismo modo, lo que sucede en estos países coincide con nuestras universidades en que estas acciones tienden a centrarse en espacios transicionales: cuando cambia la cultura académica y las expectativas de los docentes (del secundario a la universidad y al momento de encarar una tesis de posgrado). De todos modos, la afinidad principal que aparece en la bibliografía es la tendencia mayoritaria de las cátedras que esperan que los estudiantes escriban de determinados modos, pero no enseñan cómo hacerlo (Kruse, 2003) porque presuponen que ocuparse de la escritura es impropio de la universidad (Dysthe, 2003; Frank *et al.*, 2003), desconociendo que las tareas y consignas (los géneros) que se requieren son bien distintos de los demandados en la escolaridad previa. La otra coincidencia concomitante es que la actividad de los centros y programas de escritura emergentes en estas universidades europeas es vivida como solitaria y aislada respecto del resto de la comunidad universitaria (Björk *et al.*, 2003b).

La situación más extendida en la Argentina también puede equipararse a lo que Lillis denomina la “práctica institucional del misterio”, en referencia a aquello que las universidades inglesas *esperan* de los estudiantes sin acompañarlo de enseñanza, en perjuicio del alumnado que proviene de entornos no académicos (Lillis, 1999 y 2001).

V. Conclusiones

En este trabajo he relevado las formas de ocuparse de enseñar a escribir, y las ideas que las sustentan, en 125 universidades australianas, estadounidenses, canadienses y argentinas, en un corte temporal correspondiente a las dos últimas décadas. He mostrado que las diferencias principales pueden establecerse entre los dos primeros países y el último.

En EE.UU. y Australia, la reflexión sobre la enseñanza de la escritura universitaria está consolidada, al menos en muchas de sus unidades académicas, lo mismo que las acciones para llevarla a cabo a lo largo y ancho de las carreras. La cobertura, intensidad y sostenimiento en el tiempo de estas acciones se fundamentan en argumentos complementarios: a) escribir es una de las actividades cognitivas que más incide en la posibilidad de aprender los contenidos de una

asignatura; b) cada campo disciplinar ha desarrollado determinados géneros discursivos, que los alumnos han de dominar si pretenden incorporarse a dichos campos, y c) la mejor ocasión de aprender a escribir coincide con la situación de escribir para aprender, si va acompañada de orientación. El argumento (a) parte de la premisa de que los estudiantes sólo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia; por tanto, escribir sobre estos temas es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia –ya que elaborar un texto exige una máxima actividad– (Gottschalk y Hjortshoj, 2004; Russell, 1997; Sommers y Saltz, 2004). El argumento (b) señala que “Una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual” (Bogel y Hjortshoj, 1984: 12), motivo por el cual su enseñanza ha de incluir también los géneros que estructuran la producción/difusión de conocimiento disciplinar. El argumento (c) plantea la necesidad de integrar la escritura en el dictado de cada espacio curricular en su doble función, como herramienta para aprender y como patrón comunicacional, tanto por razones motivacionales (los alumnos se interesan más en aprender a escribir si lo hacen en el contexto de los temas que eligieron estudiar), de aprendizaje situado (buena parte de las prácticas no se aprenden sino en la situación en las que se requiere usarlas) y de carga horaria (ningún curso específico único equipara en horas la enseñanza que puede realizarse en el conjunto de las asignaturas). Resulta sugerente comprobar, también, que entre los argumentos que insisten en incluir la escritura como objeto de enseñanza a través del currículum aparece uno que la reconoce en tanto instrumento de participación social y poder ciudadano (Bazerman *et al.*, 2006).

Por su parte, en nuestro país, el panorama resulta desigual: es reciente la *pre*ocupación institucional por la escritura de los universitarios, con un aumento paulatino en el número y diversidad de acciones que se ocupan de su enseñanza. Predominan las que se circunscriben al primer año, a materias específicas, o bien, se solventan con fondos extraordinarios y discontinuos, son extrínsecas a la estructura curricular de las carreras o quedan a cargo de docentes que se comprometen personalmente con la tarea pero reciben escaso reconocimiento de la institución. En las universidades argentinas, la escritura no suele ser objeto de enseñanza en el resto de las asignaturas y, cuando lo es, esto no depende de una política orgánica de las casas de estudio. Pese a ello, estas acciones emergentes suelen abrir brechas en las ideas más comunes y difunden que la escritura académica no es la prolongación de lo que debieron haber aprendido los estudiantes en niveles previos, sino nuevas prácticas que requieren acompañamiento docente y no intervenciones remediales. También se oponen a la creencia ex-

tendida del escribir como mero canal para comunicar lo que se sabe y apuntan a promover sus usos epistémicos retroalimentando borradores y favoreciendo reescrituras. Las experiencias argentinas, escasas pero esparcidas, muestran que es preciso enseñar lo que habitualmente se exige sin más. Y señalan que la adultez de los universitarios no los equipara a alumnos autónomos en materia de escritura académica. Por otra parte, algunas voces advierten la incongruencia entre la preocupación y la falta de apoyo institucional para sostener, desarrollar y/o extender las acciones emprendidas (Carlino, 2005a; Marucco, 2005; Solá Villazón *et al.*, 2001). Sin embargo, lo que se ha comenzado a hacer quizá favorezca que la comunidad universitaria pueda observar no sólo el problema sino la necesidad de abordarlo sostenidamente desde múltiples vías. Del mismo modo, esta podría ser una de las utilidades del análisis comparado realizado en este trabajo.

La naturaleza comparativa del presente estudio permite una doble contribución. En primer lugar, da a conocer las estructuras organizadas por universidades distantes, no difundidas suficientemente en nuestro medio. En segundo lugar, sistematiza las experiencias de nuestras universidades, ofreciendo un panorama de conjunto ausente en investigaciones previas. El logro de esta sistematización no es ajeno al enfoque contrastivo del trabajo. Sabido es que las formas de hacer y pensar que, por cotidianas, aparecen naturalizadas, pueden ser observadas sólo cuando se oponen a otras. En este sentido, cotejar lo que se hace y piensa con lo que hacen y piensan en instituciones alejadas facilita percatarse de las propias prácticas y representaciones, las cuales —en ausencia del contraste— pueden pasar desapercibidas. De esta manera, es la perspectiva comparada la que ayuda a tomar nota de lo habitual, convirtiéndolo en objeto de estudio.

Asimismo, la comparación explícita encarada por mi investigación trasciende un primer propósito descriptivo, e intenta abrir a la crítica y evaluación un bien colectivo (Hutchings y Shulman, 1999), como es la cultura del escribir en la universidad. La comparación entonces puede ser utilizada para ir más allá del retrato y servir al cuestionamiento: ¿hacemos lo suficiente, hacemos lo necesario?, ¿qué otras formas de acción podrían ayudarnos a pensar nuestros problemas?, ¿es lo que concebimos razonable, en qué se justifica?, ¿qué nuevas representaciones contribuirían a rediseñar nuestras formas de encarar los desafíos?

Lo que este trabajo no aborda y deja abierto para futuras investigaciones atañe al origen de la situación actual, es decir, qué ocurría con la escritura en la universidad antes del período relevado en este trabajo. También surge como interrogante conocer qué sucede con la enseñanza de la escritura en la formación universitaria de posgrado, donde los desafíos no resueltos del nivel de grado y los

nuevos requerimientos académicos plantean la necesidad de ocuparse de orientar profusamente a los tesisistas (Arnoux *et al.*, 2004; Carlino, 2003b).

El presente estudio, basado centralmente en fuentes documentales, está siendo complementado por un conjunto de indagaciones en curso a través de entrevistas a estudiantes y docentes universitarios argentinos. Empero, las preguntas que arroja abren ya una agenda para la reflexión, la investigación y la acción.

Fuentes documentales

- Acuña, C. (2005): "Leer y escribir en Historia de la Psicología", Actas del *Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada"*, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y la Univ. Nac. de La Matanza.
- Adelstein, A, López Casanova, M., Inza, M., Kornfeld, L., Kuguel, I., Muslip, E., Pereira, C., Peralta D., y Resnik, G. (1998 y 1999): *Taller de Lecto-Escritura*, vol. 1 y 2, Buenos Aires, Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Alvarado, M. (2000): *La enseñanza de la escritura en la universidad. Análisis comparativo*, Resumen del Proyecto UBACyT Trienal TS-01 1998-2000, Secretaría de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000): "La escritura en la Universidad: repetir o transformar", *Ciencias Sociales*, publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, n° 43, pp. 1-3.
- Ameijide, D., Douglas, S., Murga, M., Padilla, C. y Ávila A. (2005): "Prácticas de escritura académica: la monografía", en M. Murga (comp.), *La escritura académica. Alfabetización y discurso científico*, Tucumán, Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas, Facultad de Filosofía y Letras, UNTucumán, pp.57-78.
- Anson, J. y Hightower, D. (1997): "The Write Project: as we saw it", *Word Works*, n° 84, febrero. Acceso Internet 4/01/02 <http://www.idbsu.edu/wcenter/ww84.htm>.

9. A los fines de facilitar la consulta del lector interesado, se listan los trabajos publicados citados en el artículo pero, por razones de espacio, no se incluyen los documentos internos ni los sitios de Internet consultados, que también integran el corpus documental analizado.

- Araujo, J., Baldoni, M., Ballester, M.A., Barrón, M. P., Corrado, R., Eizaguirre, M.D., Fernández, G., Goñi, J., Heffes, A., Izuzquiza, M. V., Laxalt, I. y Panero, R. (2004): "El problema de enseñar y aprender como debate posible. Una experiencia en el ámbito universitario", Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)* realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.
- Arnoux, E. y Alvarado, M. (1997): "La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos", en M. C. Martínez (comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura*, Santiago de Cali, Ed. Universidad del Valle.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (1996): "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior", en E. Arnoux (comp.), *Adquisición de la escritura*, Rosario, Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Univ. Nac. de Rosario, Ed. Juglaría.
- (1998): *Talleres de lectura y escritura*, Buenos Aires, Eudeba.
- Arnoux, E., Silvestri, A. y Nogueira, S. (2002): "La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos", *Signos*, 35 (51-52), pp. 129-148.
- Baldoni, M. M., Barrón, M. P., Corrado, R., Eizaguirre, M. D., Fernández, G., Goñi, M. J., Izuzquiza, M. V., Laxalt, I. y Tomellini, M. (2005): "Las tutorías de estudio. Reflexiones de un proyecto en marcha en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires", Actas del *Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada"*, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y la Univ. Nac. de La Matanza.
- Barbabella, M., Martínez, S., Teobaldo, M. y Fanese, G. (2004): "Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCO, 2004): El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad", Actas del *Simposio Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)*, realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.
- Barker, G. (2000): "First year students' perception of writing difficulties in science", ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Con-

- ference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 de julio de 2000.
- Bas, A., Klein, I., Lotito, L. y Vernino, T. (1999): *Escribir: apuntes sobre una práctica*, Buenos Aires, Eudeba.
- Bazerman, C., Blau, S., Krut, R., McLeod, S., Rogers, P. y Stansell, A. (2006): "Convocatoria de la 3rd International Santa Barbara Conference on Writing Research", *Writing Research Across Borders*, University of California, Santa Barbara, 2008. <http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/language.html>.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. Y Garufis, J. (2005): *Reference Guide to Writing across the Curriculum*, West Lafayette, Parlor Press.
- Benvegnú, M. A. (2004): "Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes", en P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad*, Colección *Textos en Contexto*, n° 6, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Benvegnú, M. A., Galaburri, M. L., Pasquale, R. y Dorrnzoro, M. I. (2001): "La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica", ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecopl/>.
- Berlin, J. (1990): "Writing Instruction in School and College English, 1890-1985", en J. Murphy (ed.), *A Short History of Writing Instruction*, Hermagoras Press, pp. 183-220.
- Biggs, J. (1996): "Enhancing teaching through constructive alignment", *Higher Education*, 32, pp. 347-364.
- (1998): "What the student does: teaching for enhanced learning in the '90s", Actas de la *Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior*, Auckland, julio de 1998.
- (1999): *Teaching for quality learning at university: what the student does*, Buckingham, Society for Research into Higher Education / Open University Press.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984): "Composition Theory and the Curriculum", en F. Bogel y K. Gottschalk (eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*, Nueva York, Norton, pp.1-19.
- Breton, J., Deane, M., Donahue, C., Gannett, C., Ganobcsik-Williams, L., Hassan, R. y Parker, J. (2006): "Geographies of Higher Education Writing Research: Priorities and Challenges in Three Countries", Simposio realizado dentro de la *Writing Development in Higher Education (WDHE) Conference* "Challenging Institutional Priorities", Open University, Milton Keynes, UK, 11-12 de mayo de 2006.

- Candy, P. (1995): "Developing lifelong learners through undergraduate education", en L. Summers (ed.), *A Focus on Learning*, pp. ii-viii, actas de la cuarta conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, Perth, Australia, febrero de 1995.
- Carlino, P. (2001): "Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas", ponencia presentada en las Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001. <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>.
- (coord.) (2004b): *Simposio Leer y escribir en la educación superior*, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004, Actas del Congreso en CD Rom, y también disponibles en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.
- (2005a): *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carter, M., Miller, C. y Penrose, A. (1998): "Effective Composition Instruction: What Does the Research Show?", *Publication Series*, n° 3, abril, Center for Communication in Science, Technology and Management, North Carolina State University.
- Cartwright, P. y Noone, L. (2000a): "'Is this what we're supposed to be learning in this unit?' Insights from TULIP (Tertiary Undergraduate Literacy Integration Program)", Language and academic skills conference "Sources of confusion", Bundoora, La Trobe University, 27-28 de noviembre.
- (2000b): "TULIP (Tertiary Undergraduate Literacy Integration Program): A project that focuses on the literacy development of tertiary students", ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000, pp. 133-141.
- Cartwright, P., Ryan, J., Hacker, P., Powell, E. y Reidy, J. (2000): "Collaboration and interaction: Modeling explored", en L. Richardson y J. Lidstone (eds.), *Flexible Learning for a Flexible Society*, Actas de la ASET-HERDSA 2000 Conference, Toowoomba, Queensland, 2-5 de Julio de 2000, pp. 133-144.
- Chalmers, D. y Fuller, R. (1996): *Teaching for Learning at University*, Londres, Kogan Page.
- Chanock, K. (2000a): "Discussions of Discourse: LAS and the Disciplines Looking at Language Together", en G. Crosling, T. Moore y S. Vance (eds.), Actas de la *National Language and Academic Skills Conference: Language and Learning: The learning dimension of our work*, Melbourne, CeLTS, Monash University, 2000, pp. 66-76.

- (2000b): “Evaluating one-to-one support for academic literacy: From intuition to Documentation”, en *Lens on Literacy*, Actas del Congreso del Consejo Australiano para la Alfabetización de Adultos, Perth, Australia, ACAL, 21-23 de setiembre de 2000.
- (2001): *From Mystery to Mastery*, Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas “Changing Identities”, Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.
- (2003): “From one-to-one teaching to curriculum design: Taking the ‘re’ out of remediation”, ponencia presentada en la segunda Conferencia de la Asociación Europea para la Enseñanza de la Escritura Académica “Enseñar y tutorear la escritura académica”, Budapest, 23-25 de junio de 2003.
- (2004a): “A Shared Focus for WAC, Writing Tutors and EAP: Identifying the ‘Academic Purposes’ in Writing Across the Curriculum”, *The WAC Journal*, 15 (sept.), pp. 19-32.
- (2004b) *Introducing Students to the Culture of Enquiry in an Arts Degree*, Milperra, HERDSA.
- Chanock, K. y Vardi, I. (2005): “Data: We're standing in it!”, en *The Reflective Practitioner*, Actas de la 14ª conferencia anual del Teaching Learning Forum, Murdoch University, Perth, Australia, 3-4 de febrero de 2005.
- Christie, F. (1999): “Genre Theory and ESL Teaching: A Systemic Functional Perspective”, *TESOL Quarterly*, 33(4), pp. 759-763.
- Ciapuscio, G. (2000): “La monografía en la universidad: ¿una clase textual?”, *Humanitas*, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, Univ. Nac. de Tucumán, año XXIII, nº 30-31, pp. 237-253 .
- Colombo, M. E. (2004): “Experiencia institucional sobre escritura y discurso”, Simposio *Leer y escribir en la educación superior*, realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina”, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004.
- Creame, P. y Lea, M. (1998): “Student writing: challenging the myths”, Actas de la 5ª Conferencia Anual sobre Desarrollo de la escritura en la Educación Superior, Centre for Applied Language Studies, University of Reading, 1-2 de abril de 1998.
- Cubo de Severino, L. (coord.) (2005): *Los textos de la Ciencia. Principales características del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.
- Davidson, C. y Tomic, A. (1999): “Inventing Academic Literacy. An American Perspective”, en C. Jones, J. Turner y B. Street (eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.

- De la Harpe, B., Radloff, A., Giddy, J., Zadnik, M. and Yukich, J. (2000): "Developing a practical resource to enhance students' academic writing skills", en A. Herrmann y M. M. Kulski (eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*, Actas de la Novena Conferencia Anual del Teaching Learning Forum, Curtin University of Technology, Perth, Australia, 2-4 febrero 2000.
- De Micheli, A., Iglesia, P., Donato, A. y Otero, P. (2006): "Los alumnos opinan sobre la escritura en el aula de biología", Actas del Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior", *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... La ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad*, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- De Michelli, A. T., Donato, A., Goveto, L., Iglesia, P., Otero, P. A. (2006): *Acerca de organismos, células, genes y poblaciones. Biología, CBC, UBA*, Buenos Aires, Villoldo Yanele.
- Di Stefano, M. (2004): "Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores. El caso del CBC de la UBA y del ISEF n°1 'Dr. E.R. Brest': relato y evaluación de la experiencia", trabajo presentado en el Simposio *Leer y escribir en la educación superior*, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Actas del Congreso disponibles en Internet en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004): "La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales", en P. Carlino (coord.): *Leer y escribir en la universidad*, Colección *Textos en Contexto*, n° 6, Buenos Aires, Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, pp. 23-39.
- Di Stefano, M., Pereira, C. y Reale, A. (1988): "¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad?", *Perspectiva Universitaria*, n° 18, agosto, pp. 21-25.
- Diment, E. y Carlino, P. (2006a): "Lo que sí hacen algunas cátedras universitarias con la escritura", *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad*, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- (2006b): "Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio", *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas"*, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 10-12 de agosto de 2006, t. I, pp. 202-204.

- Emig, J. (1977): "Writing as a mode of learning", *College Composition and Communication*, 28, pp. 122-128.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004): "Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva", *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, pp. 9-17.
- Farias, P. y Quipildor, C. (2006): "El aprendizaje en la universidad: los procesos de escritura académica en estudio", Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior", *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad*, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- Fernández, G. e Izuzquiza, M. V. (2005): "La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario", Panel *La lectura y la escritura en la universidad*, I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada", Sociedad Argentina de Estudios Comparados, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005. Actas del Congreso disponibles en <http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/I2.doc>
- Fernández, G. y Carlino, P. (2006): "Leer y escribir en la escuela media y en la universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA", Memorias de las *XIII Jornadas de Investigación en Psicología*, t. I, pp. 227-229, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 10-12 de agosto 2006.
- Fernández, G., Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004a): "El contexto de enseñanza en la producción de textos. Un relato de experiencia con estudiantes universitarios", *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano "La Universidad como objeto de Investigación"*, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, 6- 9 de octubre de 2004. Publicado completo en CD Rom, ISBN 987-9390-59-0.
- (2004b): "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer", en P. Carlino (coord.): *Leer y escribir en la universidad*, Colección *Textos en Contexto*, n° 6, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- (orgs.) (2006): Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior", *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad*, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006. Próximamente disponible en <http://www.tandil.gov.ar/educacion/>

- Flores, M. L. y Natale, L. (2004): “¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura? Análisis de una experiencia”, Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)* realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina”, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- Flower, L. (1979): “Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing”, *College English*, 41, setiembre, 19-37.
- (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 L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck: *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process*, Nueva York, Oxford University Press.
- Fulwiler, T. (1988): “Evaluating Writing Across the Curriculum Programs”, en S. McLeod (ed.), *Strengthening Programs for Writing Across the Curriculum*, New Directions for Teaching and Learning, n° 36, San Francisco, Jossey-Bass.
- Fulwiler, T. y Young, A. (eds.) (1982): *Language Connections: Writing and Reading Across the Curriculum*, Urbana, National Council of Teachers of English.
- Galvalisi, C., Novo, M. C. y Rosales, P. (2004): *Leer y escribir para aprender. Ayudas para el estudio en el secundario y el ingreso en la universidad*, Río Cuarto, Secretaría Académica, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Gee, J. (1990): *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, Londres, The Falmer Press.
- Gerbaudo, A. y Palacci, C. (2005): “Proyecto de apoyo a la articulación Universidad - Escuela Media (Lengua)”, Santa Fe, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y UNL.
- Gilliland, M. (1997): “Essay Response Consultation, Responding to Student Papers: Instructors Consult with Tutors”, presentado en la *Conference on College Composition and Communication*, National Council of Teachers of English, Phoenix.
- (2006): “Individualizing Program Support for Faculty New to Writing in the Disciplines”, ponencia presentada en la *Writing Development in Higher Education (WDHE) Conference* “Challenging Institutional Priorities”, Milton Keynes, Open University, 11-12 de mayo de 2006.
- Gottschalk, K. (1997): “Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines”, *Language and Learning Across the Disciplines*, 2.1, abril, 22-45.

- Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. (2004): *The Elements of Teaching Writing*, Boston, Bedford/St. Martin's.
- Graves, R. (1993): "Composition in Canadian Universities", *Written Communication*, 10 (1), 72-105.
- Halliday, M. A.K. y Martin, J.R. (1993): *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, University of Pittsburgh Press.
- Harper, M., Talley, L. y Thurn, D. (1999): *Report on the Princeton University Writing Center*, Princeton, Princeton Writing Program, mimeo.
- Harris, J., Hillard, V. y Childress, H. (2003): *Writing 20: Assessment Project Report*, Durham, Duke University Writing Program.
- Haswell, R. (2006): "The Complexities of Responding to Student Writing; or, Looking for Shortcuts via the Road of Excess", *Across the Disciplines. Interdisciplinary Perspectives on Language, Learning and Academic Writing*, vol. 3.
- Hazell, S. y Woodward-Kron, R. (1996): "Integrating academic skills: Literacy objectives in a second year commerce course", *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*, Actas de la Conferencia 1996 de la Sociedad Australiana para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior. Perth, Australia, 8-12 de julio.
- Hilgers, T., Lardizabal Hussey, E. y Stitt-Bergh, M. (1999): "As You Are Writing, You Have These Epiphanies'. What College Students Say About Writing and Learning in Their Majors", *Written Communication*, 16 (3), 317-353.
- Hillard, V. y Harris, J. (2003): "Making Writing Visible at Duke University", *PeerReview* otoño, 15-17.
- Hjortshoj, K. (2001): *The transition to college writing*, Boston, Bedford/ St.Martin's.
- Hogan, C. (1996): "Getting students to do their reading, think about it and share their ideas and responses", en Abbott, J. y Willcoxson, L. (eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, Actas de la Quinta Conferencia Anual del Teaching Learning Forum, Murdoch University, Perth, Australia, febrero de 1996, 79-81.
- Hunter, B. (1998): "Owning the discourse: writing assistants and novice students' acquisition of academic discourse", ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual sobre *Investigación y Desarrollo de la Educación Superior*, Auckland, Nueva Zelanda, julio de 1998.
- Hyland, K. (2002): "Genre: Language, Context, and Literacy", *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.
- (2003): "Genre-based pedagogies: A social response to process", *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.

- Iglesia, P. y De Michelli, A. (2006): "Interacción entre escribir y aprender biología en el primer año de la universidad. Descripción de una experiencia", Actas del Simposio *Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior. Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa...* Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- IIICE (2000): *Actas del II Congreso Internacional de Educación "Debates y Utopías"*, Buenos Aires, julio de 2000, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Fac. de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ivanic, R. (2001): "Academic writing: purposes, practices and identities in the new policy context", trabajo presentado en la Higher Education Close Up Conference 2, Lancaster University, 16-18 de julio de 2001.
- Jeffery, F. y Selting, B. (1999): "Reading the Invisible Ink: Assessing the Responses of Non-Composition Faculty", *Assessing Writing*, 6 (2), 179-197.
- Kirkpatrick, D. y Fuller, R. (1995): "The challenge of peer assessment", en L. Summers (ed.), *A Focus on Learning*, Actas de la Cuarta Conferencia Anual del Teaching Learning Forum, febrero de 1995, Perth, Australia, Edith Cowan University, 146-149.
- Lacon, N. y Ortega, S. (2003): *Producción de textos escritos*, Mendoza, Secretaría Académica, Universidad Nacional de Cuyo.
- (2004): "La problemática de la escritura en la universidad: una propuesta de solución a partir de la articulación con el polimodal, Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)*, realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- Lea, M. y Street, B. (1998): "Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach", *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
- Leahy, R. (1999): "Four aspects of conducting successful writing assignments", *Word Works*, n° 100, noviembre.
- Legget, M. (1997): "How can students be encouraged to develop appropriate communication skills for communicating scientific principles to non technical audience?", en R. Pospisil y L. Willcoxson, L. (eds.), *Learning Through Teaching*, Actas de la sexta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, Perth, Australia, febrero de 1997, 194-196.
- Lobo *et al.* (2002): "Competencias discursivas en estudiantes universitarios", *III Encuentro Nacional "La Universidad como objeto de Investigación"*, Facultad de Hu-

- manidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 24 y 25 de octubre de 2002.
- Manacorda, A. M. (2006): "Leer, escriben y exponen para aprender. Microbiología ambiental en la universidad", Actas del Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior". *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa...* Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- Manni, H, Gerbaudo, A., *et al.* (2006): I Jornadas de lectura y escritura del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 21, 22 y 23 de septiembre de 2006. <http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/>
- Marín, M. y Hall, B. (2004): "Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculos para lectores inexpertos", Congreso Internacional La Argumentación, Buenos Aires, 2004.
- (2005): *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba.
- Martínez, S. y Carlino, P. (en preparación): *Prácticas curriculares y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La lectura y la escritura, un problema de todos*. Neuquén: Secretaría Académica de la Universidad Nacional del Comahue.
- Ma ruccho, M. (2004): "Aprendiendo a enseñar a escribir en la universidad", en P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad*, Colección *Textos en Contexto* n° 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- (2005): "Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires", Actas del *Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada"*, ISBN 987-22622-0-9, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y la Univ. Nac. de La Matanza. Disponible en <http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/M5.doc>
- McLeod, S. (1988) (ed.): *Strengthening Programs for Writing Across the Curriculum*, New Directions for Teaching and Learning, n° 36, San Francisco, Jossey-Bass.
- Moghtader, M., Cotch, A. y Hague, K. (2001): "The First-Year Composition Requirement Revisited: A Survey", *College Composition and Communication*, 52 (3), 455-467.
- Monroe, J. (2003): "Writing and the Disciplines", *PeerReview*, otoño, 4-7.
- Muñoz, C. (2001): "Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad", ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>

- Murphy, H. y Stewart, B. (1999): "The integration of a language and learning program into a business law subject", Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, Australia, 12-15 de julio de 1999.
- Murray, D. (1982): "Teach Writing as a Process Not Product", en *Learning by Teaching*, Portsmouth, Boynton/Cook.
- Murray, R. (2001): "Integrating teaching and research through writing development for students and staff", *Active learning in higher education*, 2 (1), 31-45.
- (2006): "Output and Process: A Study of Academics' Writing", ponencia presentada en la *Writing Development in Higher Education (WDHE) Conference* "Challenging Institutional Priorities", Milton Keynes, Open University, 11-12 mayo 2006.
- Natale, L. (2004): "La construcción del resumen. Una propuesta didáctica basada en la Lingüística Sistémico Funcional", ponencia presentada en el Congreso Internacional "Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística", Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 18 al 20 de octubre de 2004.
- Natale, L. y Moyano, E. (2006): "Evolución de las conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito como herramienta para el aprendizaje en algunos profesores de materias universitarias", Actas del Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior", *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa...* Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- Nogueira, S. (coord.) (2003): *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*, Buenos Aires, Biblos (2ª ed. corregida).
- North, N. (1984): "The Idea of a Writing Center", *College English*, (46) 5, 433-446.
- Padilla de Zerdán, C. (2002): "Procesos de producción argumentativa escrita en ingresantes universitarios", ponencia presentada en el *IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba 14-16 de noviembre de 2002, Actas en CD Rom.
- (2003): "Metacognición y procesos de escritura en estudiantes universitarios", Memorias de las *X Jornadas de Investigación en Psicología*, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto de 2003, t. I, 283-285.
- Padilla, C. (2005) (coord.): "Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos", Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y Univ. Nac. de La Matanza, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005. <http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/P4.doc>

- Percy, A. y Skillen, J. (2000): "A Systemic Approach to Working with Academic Staff: Addressing the Confusion at the Source", Actas de la Conferencia Nacional sobre Alfabetización y Habilidades Académicas, La Trobe University, Bundoora, noviembre.
- Pereira, M.C. (2006) (coord.): *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Piacente, T. y Tittarelli, L. (2003): "¿Alfabetización universitaria?", Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto de 2003, t. I, 290-292.
- Radloff, P. (1996): "Can assignment assessment sheets promote learning and performance?", en Abbott, J. and Willcoxson, L. (eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, Actas de la Quinta Conferencia Anual del Teaching Learning Forum, Murdoch University, Perth, Australia, febrero de 1996, 135-139.
- Reid, A. (1995): "Assignment feedback: Relating to student expectations", en L. Summers (ed.), *A Focus on Learning*, Actas de la Cuarta Conferencia Anual del Teaching Learning Forum, Edith Cowan University, febrero de 1995, Perth, Australia, 217-222.
- Riestra, D. (1999): "Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios", *Infancia y Aprendizaje*, 88, 43-56.
- Rinaudo, M. C., Donolo, D. y Paoloni, P. (2003): "Tareas académicas en la universidad: Rol mediador de los planes cognitivos", Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto de 2003, t. I, 304-306.
- Robinson, J. (1999): "Anonymous peer review for classroom use: Results of a pilot project in a large science unit", en K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (eds.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, Actas de la Octava Conferencia Anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1999, Perth, Australia, 348-353.
- Rosales, P. y Vázquez, A. (2006): "Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo", *Signo y Seña*, n° 16 (este monográfico).
- Russell, D. (1990): "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation", *College English*, 52, enero, 52-73.
- (1997): "Writing To Learn To Do: WAC, WAW, WAW - Wow!", *Language and Learning across the Curriculum*, 2 (2), 3-8.
- Russell, D. y Foster, D. (2002): "Introduction: rearticulating articulation", en D. Foster y D. Russell (eds.), *Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education*, Urbana, NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates.

- Sanséau, M. T. (2001): "La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Desarrollo de una experiencia", ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: <http://www.unlu.edu.ar/-redecorm/>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985): "Development of dialectical processes in composition", en D. Olson, N., Torrance y A. Hildyard (eds.), *Literacy, Language and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 307-329.
- Skillen, J. y Mahony, M. (1997): "Learning and Literacy Development in Higher Education: An Issue of Institutional Change", Actas de la Conferencia de 1997 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa, Brisbane, Australia.
- Skillen, J., Merten, M., Trivett, N. y Percy, A. (1998): "The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students", Actas de la Conferencia de 1998 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa.
- Solá Villazón, A. y de Pauw, C. (2004): "La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos", en P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad*, Colección *Textos en Contexto* n° 6, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Solá Villazón, A., Cuello, M., De Pauw, C., Dequino, M. (2001): "Lectura, aprendizaje y subjetividad: Una propuesta curricular", ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. <http://www.unlu.edu.ar/-redecorm/>
- Sommers, N. (1982): "Responding to Student Writing", *College Composition and Communication*, 33 (2), 148-156.
- Sommers, N. y Saltz, L. (2004): "The Novice as Expert: Writing the Freshman Year", *College Composition and Communication*, 56 (1), 124-149.
- Spinks, S. (2000): "The craft of academic writing and the first year experience: the importance of marker to student communication", ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, Australia, 5-7 julio de 2000.
- Storch, N. y Tapper, J. (2002): "A useful kind of interaction? Evaluations by university students of feedback on written assignments", *Australian Review of Applied Linguistics*, 25 (1), 147-167.
- Straub, R. (1997): "Student's Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study", *Research in the Teaching of English*, 31 (1), 91-119.

- (2000): “The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response”, *Assessing Writing* 7, 23-55.
- Swan, G. I. (2000): “Reading, taking notes, and problem solving”, en A. Herrmann and M.M. Kulski (eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*, Actas de la Novena Conferencia Anual del *Teaching Learning Forum*, Perth, Curtin University of Technology, febrero de 2000, 2-4.
- Tapper, J. (1999): “Partnerships in development of students' communication skills”, HERDSA Annual International Conference, Melbourne, Australia, 12-15 de julio de 1999.
- Thomson, R., DeNeef, L., Gillespie, M., Hillard, V., Kiss, E., Lynn Miranda, M., Nowicki, S., Silbiger, A. (1998): *Report of the University Writing Program Task Force*, Durham, Duke University. <http://www.aas.duke.edu/admin/uwp/writing.pdf>
- Thurn, D. (1999) *A Comparative Report on Writing Programs*, Princeton, Princeton Writing Program, mimeo.
- UNER (2005): I Congreso de Lecturas Múltiples, Fac. de Educación, Univ. Nac. de Entre Ríos, Paraná, 3-5 nov., 2005. <http://www.fcedu.uner.edu.ar/clm/GRILLAhoja2.html> y <http://www.fcedu.uner.edu.ar/clm/GRILLAhoja3.html>
- Universidad de Hawai (1997a): “Diseño de tareas de escritura”, *Cuestiones de escritura / Escribir importa*, n° 1, Programa de Escritura de Manoa. Traducción de la Cátedra de Residencia del Traductorado de Inglés del IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández.
- (1997b): “Revisión de pares y grillas para hacer comentarios”, *Cuestiones de escritura / Escribir importa*, n° 7, Programa de Escritura de Manoa. Traducción de la Cátedra de Residencia del Traductorado de Inglés del IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández.
- Valente, E y Moyano, E. (2006): “La enseñanza de la escritura a lo largo de la carrera a partir de la teoría de género y registro: análisis de una experiencia”, Actas del Simposio “Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior”, *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa...* Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- Valente, E. (2005): “La corrección grupal y la reescritura individual de textos: dos instancias complementarias en el desarrollo de las habilidades de escritura”, ponencia presentada en el panel “Lectura, escritura y nuevas formas discursivas en el marco de la construcción de una didáctica de la lengua materna”, II Jornadas Internacionales de Educación Lingüística, “Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción”, Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia, UNER, 18-20 de agosto de 2005.

- Van Gool, M. (2006): "Estrategias institucionales para promover en los docentes la importancia de leer, escribir y hablar en todas las disciplinas que integran el currículo de formación de ingeniero agrónomo", Actas del Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior", *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa...* Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
- Vardi, I. (2000): "What lecturers' want: an investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks", ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: Creating Futures for a New Millennium, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia, 5-7 julio de 2000.
- Vardi, I. y Bailey, J. (2006): "Retroatimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso", *Signo y Seña*, n° 16 (este monográfico).
- Vázquez A. (2004): "La enseñanza y el aprendizaje de la interpretación y producción de textos académicos: ¿qué actores institucionales están involucrados?", *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano "La Universidad como objeto de Investigación"*, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, 6-9 de octubre de 2004. Publicado completo en CD Rom, ISBN 987-9390-59-0.
- Vázquez A., Rosales, P., Jakob, I., Pelizza, L. y Astudillo, M. (2005): "Enseñar y aprender a escribir en la universidad", *Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología*, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 4, 5 y 6 de agosto de 2005, t. I, 321-323.
- Vázquez A., Jakob, I., Pelizza, L. y Rosales, P. (2003): "Enseñar a escribir en la universidad. Análisis de los cambios en las estrategias de producción de textos", *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología*, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto de 2003, t. I, 322-325.
- Vázquez, A. y Jakob, I. (2006): "Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoque de los estudiantes", en M. Zulma Lanz, *El aprendizaje autorregulado. Enseñar y aprender en diferentes entornos educativos*, Buenos Aires, Noveduc.
- Vázquez, A. y Miras, M. (2004): "Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura", 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, 12 y 13 de febrero de 2004. <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/>

- White, E. (1994): "Responding to Student Writing", en *Teaching and Assessing Writing*, San Francisco, Jossey-Bass, 103-118.
- Williams, D. (1989): "Writing Across the Curriculum Programs at Community Colleges", *ERIC Digest* ED333952, Sep.
- Zadnik, M. y Radloff, A. (1995): "A new approach to a communications unit: A student organized conference", en L. Summers (ed.), *A Focus on Learning*, Actas de la Cuarta Conferencia Anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1995, Perth, Australia, 292-296.
- Zariski, A. (1996): "Student peer assessment in tertiary education: Promise, perils and practice", en Abbott, J. and Willcoxson, L. (eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, Actas de la V Conferencia Anual del *Teaching Learning Forum*, Murdoch University, febrero 1996, Perth, Murdoch University, 189-200.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004): "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado", *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), publicación electrónica de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires (ISSN 1667-3700). Disponible en Internet en: <http://maestria.rec.uba.ar/Tres/EscrituraTesis.pdf>
- Björk, L. y Räisänen, C. (1997): *Academic writing. A university writing course*, Lund, Studentlitteratur.
- Björk, L., Brauer, G., Rienecker, L. y Stray Jörgensen, P. (eds.) (2003a): *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- (eds.) (2003b): "Teaching Academic Writing in European Higher Education: An Introduction", en *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Brereton, J., Deane, M., Donahue, C., Gannett, C., Ganobcsik-Williams, L., Hassan, R. y Parker, J. (2006): "Geographies of Higher Education Writing Research: Priorities and Challenges in Three Countries", *Simposio realizado dentro de la Writing Development in Higher Education (WDHE) Conference* "Challenging Institutional Priorities", Milton Keynes, Open University, 11-12 de mayo de 2006.
- Carlino, P. (2002): "Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué", *Revista Iberoamericana de Educación*, digital, OEI, Madrid, agosto de 2002. <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf>.

- (2003a): “Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA*, año XI, n° 21, pp. 3-12.
- (2003b): “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”, *Anales del Instituto de Lingüística*, Universidad Nacional de Cuyo, vol. xxiv-xxv-xxvi, 41-62.
- (2004a): “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad”, *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 25(1), marzo, pp. 16-27.
- (2005b): “Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte”, *Revista de Educación*, n° 336, Madrid, enero-abril de 2005, pp. 143-168. http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf
- Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S, Hewings, A., Lillis, T. y Swann, J. (2003): *Teaching Academic Writing*, Londres, Routledge.
- Donahue, C. (2004): “Writing and Teaching in the Disciplines in France. Current conversations and connections”, *Arts and Humanities in Higher Education*, 3 (1), 59-79.
- Dysthe, O. (1998): “International Perspectives on Writing Across the Curriculum: Norway”, trabajo presentado en la reunión *Global Conversations on Writing*, organizada por el National Council for Teachers of English, Burdeos, agosto de 1998. Disponible en Internet en <http://www.uib.no/plf/ansatte/olga/bordeau.html>
- (2003): “Writing at Norwegian universities in an international perspective”, en L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 151-164.
- Escofet Roig, A, Rubio Hurtado, M. y Tolchinsky, L. (1999): “Escribir en la universidad”, *Revista Española de Pedagogía*, LVII (214), 547-565.
- Foster, D. y Russell, D. (eds.) (2002): *Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education*, Urbana, NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates.
- Frank, A., Haacke, S. y Tente, C. (2003): “Contacts - conflicts - cooperation. A report from the Writing Lab of the University of Bielefeld”, en L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 165-174.
- Gee, J. (1990): *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, Londres, The Falmer Press.
- Hutchings, P. y Shulman, L. (1999): “The scholarship of teaching. New elaborations, new developments”, *Change*, 31 (5), 10-15.

- Kramer, F., van Kruijning, J. y Padmos, H. (2003): "Creating a basis for a faculty-oriented writing programme", en L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 185-194.
- Kruse, O. (2003): "Getting started: Academia writing in the first year of a university education", en L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 19-28.
- (2006): "The Origins of Writing in the Disciplines Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University", *Written Communication*, 23 (3), 331-352.
- Lillis, T. (1999): "Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery", en C. Jones, J. Turner y B. Street (eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- Lillis, T. (2001): *Student writing. Access, regulation, desire*, Londres, Routledge.
- Maxwell, J. (1996): *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, Londres, Sage.
- Rienecker, L. y Stray Jörgensen, P. (2003): "The genre in focus, not the writing: Using model examples in large-class workshops", en L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 59-74.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, Londres, Sage. [Ed. cast.: *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2002.]