Propuesta Educativa, vol. 12, núm. 26, 2003, pp. 22-33.

Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2003). *Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. Propuesta Educativa, 12 (26), 22-33.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/paula.carlino/112

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/UtT

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*.

Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas

Publicado en *Propuesta Educativa,* FLaCSo Educación, (ISSN 0327-4829), Año 12, Nº 26, 22-33, julio de 2003

Paula Carlino
CONICET - UNSAM[1]

Resumen

Alentar un pensamiento reflexivo y crítico es una de las metas centrales en la formación de graduados universitarios en ciencias sociales. ¿A través de qué procesos se logra esta intención educativa? En este trabajo argumento que la lectura y escritura son medios privilegiados para aprender a pensar sobre los contenidos disciplinares y que es preciso enseñar a leer y a escribir en los estudios superiores. Guiar a los estudiantes para que aprovechen el *potencial epistémico* que tiene la producción escrita no es asunto sólo de especialistas sino una labor que concierne a toda la comunidad universitaria. Sin embargo, la educación superior argentina tiende a despreocuparse por cómo escriben y leen los alumnos *en cada materia*, a diferencia de las universidades australianas y estadounidenses, que han desarrollado políticas y programas para fomentar la cultura escrita intrínseca a las disciplinas. El análisis de estos programas constituye el eje de este artículo.

Palabras clave: escritura, pensamiento, lenguaje, universidad, enseñanza, alfabetización académica, interdisciplina, diseño curricular.

ESCRIBO, *ERGO* PIENSO

> Un ensayo es la escritura del acto de pensar sobre algo. Escribo porque quiero saber cómo es eso que estoy pensando y que no lograré saber si no lo escribo. Se piensa porque se escribe. (Sarlo, 2001).

A diferencia de la noción más extendida sobre el lenguaje, aquella que lo concibe como un medio de expresar lo que se piensa, varias líneas de investigación sostienen desde comienzo del siglo XX que poner en palabras una idea implica reconfigurarla[1]. Esta intuición, que atribuye al lenguaje la potencialidad de incidir sobre el pensamiento, ha sido estudiada desde diversas perspectivas. La psicología sociohistórica de Vigotsky afirma que el uso del lenguaje como herramienta cultural moldea el pensamiento individual. El lenguaje, uno de los más importantes instrumentos psicológicos, ejerce un rol estructurante sobre las actividades humanas. Para esta corriente, el funcionamiento cognitivo no es independiente de los instrumentos empleados; por el contrario, la especificidad de los instrumentos crea la especificidad del funcionamiento mental. Por ello, atribuye al lenguaje la función de servir como un medio de planificar y regular la actividad cognitiva (Alcorta, 1997; Vigotsky, 1993).

Por su parte, el psicoanálisis freudiano reconoce que la naturaleza temporal, estable y analítica del lenguaje permite la "elaboración secundaria: el miramiento por la coherencia y la inteligibilidad" (Freud, 1976a, p. 566 y 1976b) del denominado proceso primario preconsciente, que se caracteriza por ser atemporal, inestable y sincrético. En un sentido algo distinto, la hipótesis de Sapir-Whorf en lingüística sostiene, desde 1924, que cada tipo de lengua da forma específica al

[1] La autora es Profesora Titular de Teorías del Aprendizaje de la Universidad Nacional de San Martín e Investigadora miembro de la Carrera del Investigador Científico y Tecnológico del CONICET.

pensamiento, ya que le impone sus categorías (Slobin, 1986)[2].

El lenguaje escrito, en mayor medida que el oral, también ha sido reconocido como fuente de estructuración del conocimiento. Múltiples estudios muestran, desde la antropología y la historia, diferencias sustanciales en el pensamiento de las culturas que han desarrollado sistemas de escritura respecto de las sociedades ágrafas (Goody, 1996; Ong, 1987). "La escritura reestructura la conciencia" anuncia el título del capítulo IV del clásico libro de Ong. Es decir, la escritura no es sólo un canal alternativo al habla para decir lo mismo sino que resulta ser una de las más poderosas *tecnologías* que abre puertas para construir otros mundos (Olson, 1998). Esta postura puede vislumbrarse en la noción vigotskyana de que "el lenguaje escrito es el álgebra del lenguaje" (Vigotsky, 1993, p. 230), ya que potenciaría su función reguladora.

Ahora bien, ¿qué tiene la escritura que confiere nuevos horizontes al pensamiento? Según Walter Ong (1987), su valor fundamental es que establece nuevas distancias: incrementa la separación entre el conocedor y lo conocido, entre las palabras y sus referentes, entre la interpretación de un dato y el dato mismo, entre el habla y su contexto, entre el pasado y el presente, entre el emisor y el destinatario. El rasgo básico que puede explicar el potencial de lo escrito es ser un *objeto material*, *exterior al sujeto* y que *permanece en el tiempo*. El hecho de que la escritura genere un *producto* diferencia a ésta del pensamiento, que es sólo *proceso* inmaterial. Como producto, la escritura existe por fuera del sujeto productor, en tanto el pensamiento es interno. Incluso se ha afirmado que es la exterioridad de la escritura la que permite crear la distinción entre lo objetivo y lo subjetivo:

> La escritura separa al que sabe de lo sabido y así establece las condiciones para la 'objetividad' en el sentido de una disociación o alejamiento personales. (Ong, 1987, p. 51).

Es decir, las categorías de sujeto y objeto en tanto entidades conceptualizables existirían en la medida en que la escritura, como tecnología, posibilita crear frente al productor un producto observable (legible) que perdura en el tiempo:

> La lectura contribuyó al surgimiento de la subjetividad, la conciencia creciente de la mente, que sería objeto de estudio de Descartes y de los filósofos empiristas ingleses. (Olson, 1996, p. 11).

El pensamiento, tanto como el lenguaje oral, son efímeros, volátiles. Ambos son inmateriales. Están (y se van) en el *tiempo*, mientras que lo escrito existe y permanece físicamente en el *espacio*. La perdurabilidad y la materialidad de la escritura, así como la distancia que instaura entre pensamiento y pensador, la convierten en un objeto pasible de ser reexaminado. Y es esta posibilidad de *revisión* (de reflexión sobre lo ya escrito) lo que promueve que forma y contenidos puedan ser modificados. Para evaluar y decidir cambiar una idea es necesario tenerla "inmovilizada" y de frente, no adentro del productor y confundida con todo su pensamiento:

> La escritura conserva los enunciados y, por tanto, los abre a la indagación crítica. (Olson, 1998, p. 57).

Por estas propiedades, la escritura es considerada una de las herramientas más poderosas. Porque se constituye en un tercero, algo entre sujeto y pensamiento, tiene la capacidad de cuestionarse a sí misma:

> He subrayado el poderoso rol intelectual que los textos juegan cuando se interactúa con ellos epistémicamente, como una representación externa del significado sobre la que se puede reflexionar, interrogar y revisar. (Wells, 1990, p. 402).

Aunque los rasgos de la escritura analizados permiten vislumbrar sus potencialidades, para desentrañar las razones por las cuales la producción escrita incide sobre el pensamiento individual, sería preciso entender la relación entre escritura y desarrollo ontogenético. Por ejemplo, Karmiloff-Smith (1985 y 1994) ha propuesto un modelo de "redescripción representacional" para

explicar los cambios en el conocimiento del sujeto. Según esta perspectiva, elaborada desde la psicolingüística y el cognitivismo, lograr verbalizar lo que se sabe conlleva volver a pensarlo en un nivel de saber superior. En este modelo, existen distintas fases por las que atraviesa nuestro conocimiento en un dominio determinado: desde una fase de saber-en-acción (sabemos hacer algo pero desconocemos que lo sabemos, es decir, no podemos dar cuenta de nuestro saber) hasta un conocimiento verbalizable del que somos plenamente conscientes, pasando por fases de menor a mayor explicitación. El pasaje de una fase a la siguiente implica una reconstrucción del conocimiento en virtud de representarlo y convertirlo en tema de análisis, lo cual posibilita poner en relación sus partes constituyentes, observar sus vínculos. El lenguaje y en mayor medida la escritura permiten reconsiderar el conocimiento ya elaborado al *representarlo* en un plano superior (Tolchinsky, 1993).

Hasta ahora, me he referido a estudios sobre procesos históricos y culturales y acerca del desarrollo individual. No obstante, también se ha sugerido el poder de la escritura sobre el conocimiento, en procesos temporales más acotados. De este modo, Scardamalia y Bereiter (1985) investigan el efecto de la composición escrita sobre la gestación de ideas. Estos psicólogos analizan lo que muchos escritores manifiestan: que escribir juega un rol importante en el desarrollo de su pensamiento. Esto puede deberse a que a) la escritura estimula, en mayor medida que la conversación, el análisis crítico sobre el propio saber, b) quien escribe no sabe de entrada qué terminará diciendo ya que cada fragmento de lo que redacta cobra vida por sí mismo y condiciona lo que es preciso continuar escribiendo, si se quiere lograr una totalidad organizada, c) el refinamiento de un texto a través de sucesivos borradores produce la correspondiente revisión y desarrollo del pensamiento, d) la escritura favorece un pensamiento más sólido y elaborado gracias, en parte, a la posibilidad de sostener la concentración en ciertas ideas. Según los mismos investigadores, sin embargo, estos beneficios no son consecuencias automáticas de la composición escrita sino resultantes de encarar la escritura desde una perspectiva sofisticada, tal como trataré en la sección siguiente.

"DECIR" *VERSUS* "TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO"

Según lo anterior, la escritura tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado. Si bien esta dialéctica entre pensamiento y escritura es ampliamente reconocida, pareciera que *no* siempre, cuando escribimos, logramos sacar partido de la función epistémica de la escritura. Hay formas de escribir que *no* llevan a transformar el conocimiento de quien redacta sino que simplemente lo transcriben. ¿Qué diferencia el proceso de un escritor que modifica lo que piensa cuando se pone a escribirlo del escriba que sólo vuelca en el papel lo que ya sabe sobre un tema?

A partir de múltiples estudios en psicología cognitiva, Bereiter y Scardamalia (1987) sugieren que existen dos formas de redactar en las que pensamiento y lenguaje escrito se relacionan de diversa manera. Estos investigadores modelizan cada una de estas formas y las denominan "decir el conocimiento" por oposición a "transformar el conocimiento". En el primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo modelo, el que escribe considera la situación retórica en la que produce su texto, es decir, analiza para qué lo hace (qué quiere lograr con ello) y los rasgos de su destinatario. Según cómo se representa las necesidades informativas de su lector potencial y de acuerdo con su propósito de escritura, reconfigura lo que conoce para volverlo adecuado a la situación comunicativa dentro de la que redacta. De este modo, pone en interacción dos "espacios de problema": el espacio retórico y el espacio de contenido.

¿Qué significa que estos espacios interactúan? ¿Qué significa que son espacios de problema? Estos autores entienden que quien redacta según el modelo "transformar el conocimiento" logra modificar lo que previamente sabe sobre un tema. Y lo hace porque al escribir desarrolla un proceso dialéctico entre su conocimiento y los requerimientos retóricos para producir un texto adecuado. Según estos investigadores, la naturaleza dialéctica de la composición escrita reside en el conflicto que enfrenta el escritor entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz. El que redacta tiene presente al lector y también tiene en cuenta lo que quiere lograr en él con su escrito. Es decir, presta atención no sólo al tema sobre el que trabaja sino que lo acomoda a las necesidades informativas de su audiencia. Dicho de otra forma, pone en relación los contenidos temáticos con los requerimientos retóricos. En este intento de adecuación del tema a lo que se supone conviene al lector y al propósito de escritura, quien escribe debe descentrarse de su punto de vista y adoptar la perspectiva del destinatario. En algunos casos, notará que falta información y saldrá, él mismo, a conseguirla. En otros casos, percibirá que ciertas ideas son confusas, y procederá a aclarárselas para sí. Podrá encontrar incoherencias e intentará subsanarlas. Deseará convencer al interlocutor y buscará nuevos argumentos. En otros términos: escribir con conciencia retórica lleva a desarrollar y dar consistencia al propio pensamiento. Problematizar lo escrito desde el enfoque atribuido al destinatario previsto implica poner en cuestión el conocimiento disponible. El espacio de problema retórico interactúa con el espacio de problema de contenido. Poner en relación uno con otro, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector, es lo que permite transformar el conocimiento de partida.

LA ESCRITURA EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS

De acuerdo con la idea de que escribir puede no ser simplemente un modo de reflejar el pensamiento sino de operar sobre él para transformarlo, cabe preguntarse qué hacen nuestras instituciones de educación superior para favorecer la escritura de los alumnos como proceso de transformación de su saber previo. Una indagación exploratoria, a través de encuestas a estudiantes universitarios, análisis de programas de diversas cátedras, y relevamiento de trabajos presentados en jornadas y congresos de educación, y de lectura y escritura, permite forjar el siguiente panorama[3]. Salvo en algunas materias destinadas específicamente a enseñar a producir y analizar textos (por ejemplo, Adelstein *et al.*, 1998 y 1999; Arnoux *et al.*, 1998; Bas *et al.*, 1999; Desinano, 2001; Lothringer, 2001; Muñoz, 2001; Serrani, 2001; Vázquez y Novo, 1999) o en ciertas asignaturas que tratan sobre didáctica o psicología del aprendizaje (Carlino, 2001 y 2002; Libedinsky, 1998; Marucco, 2001; Steiman y Melone, 2000; Vélez de Olmos y Rinaudo, 1996), la mayoría de las cátedras universitarias no se ocupan de la lectura y escritura de sus alumnos aunque en ellas se trabaje permanentemente en torno a textos. En otros términos: producir, interpretar y aprender de los textos son actividades omnipresentes en la mayoría de las asignaturas del nivel superior pero en muy escasa medida resultan objeto de enseñanza por parte de los profesores. Los modos de buscar, elaborar y comunicar conocimiento a través de lo escrito *no* ocupan la atención de nuestras altas casas de estudio, dado que se los presupone un mero instrumento -y no un saber en sí mismo-, una capacidad ya adquirida -y no en desarrollo-, una práctica universal -y no específica de cada disciplina-. Justo lo contrario de lo que sostienen los estudios en *alfabetización académica*[4]. En consonancia con lo anterior, una encuesta realizada a docentes de Sociología y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires encontró que el 80% sólo evalúa el contenido y no brinda comentarios sobre la redacción de los escritos que presentan sus alumnos (Alvarado, 2000). De este modo, se está dando un mensaje claro: la escritura no es considerada importante.

Así, a pesar de su potencialidad como herramienta para operar sobre el conocimiento, nuestras universidades *no* asumen la responsabilidad de alentar la cultura escrita de los alumnos en cada una de sus materias. Podría sostenerse que esta despreocupación general por la escritura se basa en una intencional división de tareas: los encargados de enseñar a escribir serían los talleres de escritura y otras materias introductorias que se encargan específicamente de enseñar procedimientos de trabajo intelectual; al resto de las asignaturas les cabría dedicarse a transmitir los contenidos disciplinares. No obstante, la labor de los talleres de escritura al inicio de los estudios superiores, valiosa y digna de multiplicar, resulta intrínsecamente insuficiente. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con la bibliografía, los procedimientos y problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual pero *no* evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de llegar a pertenecer a la comunidad académica de referencia. Son los especialistas de las disciplinas los que debieran poder ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no sólo porque manejan las convenciones de sus materias sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar (Bailey y Vardi, 1999). Pese a ello, escasos profesores en nuestro entorno son conscientes de que las tareas de interpretación y elaboración escrita que exigen a sus alumnos forman parte de las prácticas académicas inherentes al dominio de su disciplina, a la vez que constituyen un desafío cognitivo que es preciso ayudar a afrontar. La lectura y la escritura son consideradas un medio *transparente*, ya *dado* y *acabado*, para adquirir los conceptos disciplinares[5]. Así, la comprensión y producción de textos son *naturalizadas* dando por sentado su existencia, como si fueran habilidades adquiridas de una vez y para siempre (en contraposición a concebirlas una práctica cultural que puede continuar transmitiéndose y desarrollándose). Russell expresa esta situación con claridad:

> [Es difícil combatir la] idea de que la escritura es una habilidad generalizable, aprendida (o no aprendida) fuera de una matriz disciplinaria -en la escuela secundaria o al comienzo de la universidad- y no relacionada de modo específico con cada disciplina. [...] La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente [de la enseñanza y aprendizaje de una disciplina], algo que debería haber sido aprendido en otra parte, enseñada por otro -en la secundaria o al entrar en la universidad-. De aquí surge la casi universal queja [de los profesores] sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipresente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza. (Russell, 1990, pp. 53 y 55).

ESCRIBIR EN LAS UNIVERSIDADES ANGLOSAJONAS

A partir del análisis de documentación y de la información recogida en dos visitas a sendas universidades angloparlantes[6], es posible apreciar un panorama distinto al nuestro acerca de qué hacen otras instituciones de educación superior con la lectura y escritura de los estudiantes. A continuación examinaré las acciones emprendidas por unos 30 *colleges* estadounidenses y australianos, y las representaciones sobre producción y comprensión escrita que las sostienen. Reseñaré las prácticas de enseñanza de la escritura que se llevan a cabo en ciertas universidades privadas y estatales norteamericanas así como en las universidades públicas del país oceánico. Las primeras disponen de recursos suficientes como para implementar programas que apoyan el desarrollo de la escritura a través de múltiples intervenciones. Las segundas han decidido fomentar una política de responsabilidad compartida entre todos los departamentos e intensifican la enseñanza de la escritura desde cada materia, cuyos profesores cuentan con el asesoramiento de expertos en aprendizaje y lenguaje escrito.

Escritura académica en Estados Unidos

En los Estados Unidos de Norteamérica, cada universidad dispone de un Programa de Escritura, que desarrolla múltiples acciones. Tiene a su cargo una o más materias obligatorias que enseñan escritura académica y diversos cursos electivos de escritura en las disciplinas, para distintos niveles y con diferentes orientaciones, temáticas y perspectivas. Estos programas han organizado Centros de Escritura y ofrecen tutores para discutir los borradores escritos de los estudiantes, quienes llevan sus producciones incipientes, dispuestos a reescribirlas antes de entregarlas a los profesores de las materias que habrán de calificarlos. Es función de estos Centros elaborar materiales de orientación para alumnos y docentes.

A los alumnos, se les ofrecen breves documentos que abordan todo el espectro de temas acerca de la lectura y escritura, en lo que hace a los distintos momentos del proceso y a los diversos niveles textuales. Por su parte, los materiales destinados a docentes ayudan a intensificar el escribir dentro de sus asignaturas, a partir de consignas y modalidades evaluativas que favorecen la elaboración del conocimiento. Además de disponer de estos documentos, los profesores también pueden contar con el asesoramiento de especialistas para planificar el curriculum de sus materias, diseñar tareas fecundas de lectura y escritura, y plantear situaciones y criterios de evaluación que, a su vez, promuevan el aprendizaje.

La mayoría de estos Programas y Centros adhieren al enfoque denominado "pedagogía de proceso". Entienden la actividad redaccional como una laboriosa tarea con fases recurrentes de planificación, redacción, revisión y reescritura. Pensamiento y escritura aparecen entrelazados y escribir implica retrabajar lo que ya se conoce (Murray, 1982). Así, por ejemplo, los cursos ofrecidos por el Programa de Escritura de la Universidad de Columbia

> subrayan la importancia del **proceso de revisión, como una forma de comprometerse en un nuevo pensamiento**, y no sólo como un proceso de prueba de galera o corrección de errores. (La negrita es mía) (Columbia University Writing Program, en Thurn, 1999, p. 5).

Los tutores de escritura

Para analizar la tarea de los tutores de escritura, me centraré en el caso de la Universidad de Princeton, en New Jersey. El Programa de Escritura de esta institución se inició de forma experimental en 1986 dentro del Departamento de Inglés y se consolidó como entidad independiente en 1991. Una piedra angular de su actividad son los "Tutores de Escritura": estudiantes de posgrado de Princeton, de una amplia variedad de disciplinas, quienes reciben un breve entrenamiento inicial, bibliografía sobre la filosofía del Programa, con pautas precisas y detalladas sobre su función como tutores, además de una remuneración. Estos tutores se reúnen cada tres semanas con el Coordinador y el Director del Programa para discutir la marcha de su tarea: comentar estrategias empleadas y problemas encontrados en su labor.

El Centro de Escritura recibe consultas de los alumnos de Princeton seis días a la semana. Los estudiantes deben solicitar un turno (de 50 minutos para angloparlantes y de 90 para hablantes de otras lenguas y para alumnos de cursos superiores que están trabajando en proyectos independientes) y llevar sus borradores escritos. Las tutorías están limitadas a un máximo de una por semana por alumno. Según el "Manual de Tutorías del Centro de Escritura", los tutores en muchos casos deberán

> ayudar a cambiar la idea de que escribir es un talento reservado a pocos. En casi todos los encuentros un tema central será que escribir bien es, en última instancia, trabajar duro. Ustedes [los tutores] considerarán cada pieza de escritura que un estudiante traiga al Centro como parte de un proceso de desarrollo del estudiante como escritor. (Princeton Writing Program, 1998, p. 2).

El Centro propone ayudar a los alumnos en cualquier aspecto de su escritura ("entender las consignas, comenzar a escribir, organizar ideas, afilar una tesis, desarrollar un argumento sólido, revisar"). Ahora bien, ¿cuáles son los problemas por los cuales recurren los estudiantes a estas tutorías? La mayoría de los alumnos que llegan al Centro suelen requerir orientación en donde convergen forma y contenido:

> cómo articular y organizar sus ideas [...] desarrollar y clarificar conceptos, refinar un argumento, organizar el escrito, encontrar un foco y una tesis, elaborar una introducción o conclusión, superar bloqueos [...]. (Harper, Talley y Thurn, 1999, p. 2).

A través de impulsar el desarrollo metacognitivo y metalingüístico, y actitudes de confianza y perseverancia, la intención educativa general de las tutorías también se ubica en la confluencia entre pensamiento y lenguaje escrito:

> Más allá de aquello que lleva a un estudiante a recurrir al Centro de Escritura, esperamos ayudarle a aprender, al menos, dos cosas: más sobre su propio pensamiento y escritura y sobre cómo hablar acerca de la escritura, en particular, de su escritura. [...] Hay otros objetivos: los tutores ayudarán a los estudiantes a comprometerse con su escritura, a considerar las críticas en serio pero a no tomarlas personalmente, a tener paciencia para elaborar las intuiciones que no pueden articularse de forma fácil, en vez de escribir lo que surge en un primer momento, a persistir hasta que un escrito llegue a ser lo mejor que se pueda dentro del tiempo disponible. (Princeton Writing Program, 1998, p. 2-3).

Durante las tutorías, y ante ciertos problemas de escritura recurrentes, los tutores recomiendan al alumno llevarse y leer alguno de los folletos elaborados por el Programa, con el mismo "tono conversacional de una tutoría". Se trata de materiales específicos, de 1 a 4 páginas, que abordan cuestiones como "comenzar a escribir", "encontrar un tema", "desarrollar una tesis o idea central", "desarrollar un argumento", "la ansiedad ante la escritura", "hacer un plan de texto", "documentar fuentes", "escribir un *abstract*", "comas: algunos problemas frecuentes", etc. La función de los tutores es brindar la orientación que el estudiante solicita; pero por sobre todo, ayuda a crear categorías para observar el propio escrito y detectar sus dificultades. El tutor "enseña" -a través de su acción- a leer como escritor:

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

El tutor aporta allí donde el trabajo del alumno lo necesita. Es un lector atento y crítico que colabora, más que una autoridad que corrige:

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

En este sentido, el Manual de Tutorías enseña a los tutores a resistir la tentación de dirigir la consulta sin hacer partícipe de las decisiones al interesado. Aunque una de sus tareas es mostrar al estudiante en qué partes su escrito necesita retrabajarse, también debe ayudarle a aprender los criterios que guían este análisis. Al inicio de cada tutoría, tutor y alumno acuerdan la cuestión fundamental sobre la que tratarán:

> Es importante que el tutor establezca la agenda de trabajo *con* el estudiante. Después de escuchar la descripción del alumno acerca de lo que está escribiendo y por qué ha acudido al Centro, el tutor puede listar posibles formas de enfocar la tutoría: 'Suena que buscás ayuda sobre cómo organizar mejor tu escrito, citar eficazmente y clarificar la tesis de tu ensayo. ¿Te parece bien trabajar en esto?' Es necesario preguntar al alumno qué es lo que más le urge, acerca de qué desea empezar a trabajar. También es importante comunicarle lo que realistamente puede lograrse en una sesión de trabajo conjunto y lo que realistamente él podrá

> hacer por su cuenta en los plazos de que dispone. (La itálica en el original). (Princeton Writing Program, 1998, p. 12-13).

Las tutorías ayudan a tomar conocimiento sobre lo escrito, es decir, a aprender a examinarlo con cierta distancia para mejorarlo:

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

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

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

Como queda expresado más arriba, los tutores cooperan con el trabajo intelectual de los estudiantes. Pero también reflexionan sobre esta tarea. Al finalizar cada tutoría, el tutor debe completar una ficha con los datos del estudiante y consignar un breve informe acerca de la labor realizada conjuntamente. En una extensión entre un párrafo y una carilla, relata cómo fue la sesión: describe los problemas de escritura por los cuales consultó el estudiante y qué se hizo para afrontarlos, expresa el clima del encuentro, qué piensa que se logró, cómo respondió el alumno a sus intervenciones, qué funcionó bien y qué no. También puede indicar sugerencias para el trabajo futuro del estudiante en el Centro. En estos informes, los tutores evalúan su propio desempeño, comentan cuán satisfechos o frustrados quedan con la sesión y, a través de su escritura, se percatan de ciertos elementos pedagógicos y/o psicológicos que han estado en juego durante la tutoría. Estos informes suelen ser la base de las reuniones entre tutores y coordinador del Centro porque promueven la discusión sobre las dificultades y las estrategias de escritura y de asesoramiento. También son utilizados por los tutores al comienzo de una tutoría para saber si el estudiante que consulta ha recurrido al Centro con anterioridad y para hacerse un panorama acerca de los motivos por los cuales consultó previamente y sobre qué trabajó con el tutor en esa ocasión (Princeton Writing Program, 1998).

Por su parte, al concluir la tutoría, cada alumno debe rellenar una breve encuesta evaluativa acerca de por qué solicitó ayuda, cómo le fue provista y qué podría haberse hecho mejor. Más allá de la función estadística de estas encuestas, el formulario en el que se redacta confronta al alumno con la necesidad de tomar formalmente conciencia acerca de cuáles han sido los problemas principales detectados en su escritura y qué se propuso para hacerles frente. Es decir, promueve la reflexión del escritor sobre su producto y su proceso.

Finalmente, además de notar los recursos necesarios que este sistema de tutores requiere, es posible entender porqué esta institución ha decidido destinarlos a este fin. En el folleto de difusión de las actividades del Programa de Escritura de Princeton se establece claramente el rol capital que la escritura tiene para esta universidad:

> Princeton es una comunidad de escritores tanto como de pensadores. Escribir es central para el trabajo en la Universidad; es una empresa académica compartida. Profesores y alumnos enfrentan la página en blanco y

> luchan para convertir una idea, con frecuencia elusiva, en su forma verbal más apropiada. Y para los estudiantes en particular, desde el ensayo de primer año hasta la tesis de licenciatura, la producción escrita es frecuentemente la actividad definitoria de sus vidas académicas.

Los programas de escritura y el pensamiento de los alumnos

¿Qué ocurre en el resto de universidades norteamericanas estudiadas? ¿Cómo se representan las relaciones entre escritura y pensamiento? A semejanza de la Universidad de Princeton, estas instituciones también mantienen Programas de Escritura y sostienen la actividad de sus Centros. La función epistémica de la escritura es ampliamente reconocida. De este modo, el Programa de Escritura Expositiva en Harvard, fundado en 1872, se fundamenta en la premisa de que

> escritura y pensamiento están inseparablemente ligados y que el buen pensamiento requiere buena escritura, si se quiere evitar la vaguedad, las contradicciones y las inexactitudes de mentes incapaces de ordenar sus ideas [...] Estos cursos dedican más tiempo a trabajar la argumentación (descubrir y organizar ideas y razones) que a cuestiones de estilo. (Harvard Expository Writing Program, en Thurn, 1999, p. 18).

La Universidad de Yale (en Connecticut) ironiza a partir de los mismos presupuestos:

> Suponer que alguien que no sabe escribir puede pensar con claridad es una ilusión: la palabra escrita es la herramienta básica del pensamiento. Aquellos que no puedan usarla competentemente estarán en desventaja no sólo para comunicar sus ideas a otros sino para definir, desarrollar y entender esas ideas para sí mismos. (Writing at Yale, en Thurn, 1999, p. 38).

En la misma línea, el Programa de Escritura de la Universidad de Brown (en el Estado de Rhode Island) entiende la inseparabilidad entre comprensión, producción de textos y conocimiento:

> Lectura, escritura y pensamiento conforman juntos los procesos de discurso intelectual. Se llega a ser un buen escritor, un pensador crítico y un lector con discernimiento trabajando sobre estas tres actividades integradamente. (Brown University Writing Program, en Thurn, 1999, p. 2).

También la Universidad de Stanford, en Palo Alto, atribuye a la escritura una función cognitiva. Su "Programa de Escritura y Pensamiento Crítico" se propone

> enseñar y refinar las capacidades de los estudiantes de escribir prosa expositiva y argumentativa, y agudizar sus competencias de leer y pensar analítica y críticamente, competencias involucradas directamente en la escritura. (Stanford University Writing and Critical Thinking Program, en Thurn, 1999, p. 35).

Dado que estas universidades reconocen la imbricación entre escritura y conocimiento, han alentado que éstos se enseñen conjuntamente en el seno de las diversas materias, tal como expondré en el apartado que sigue.

Escritura a través del curriculum

El movimiento *Writing Across the Curriculum* se basa en la premisa de que los estudiantes aprenden en la medida en que se comprometen activamente con los temas de las asignaturas; escribir sobre estos temas es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia y, al mismo tiempo, permite interiorizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina. Este enfoque preconiza, desde los años '80, la necesidad de integrar en el dictado de cada materia actividades fértiles de lectura y escritura. Aprender en la universidad es irse incorporando a la cultura escrita de un campo de estudios. Se concibe que "una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual" (Bogel y Hjortshoj, 1984, p. 12), motivo por el cual es preciso que los profesores se ocupen no sólo de transmitir sus conceptos sino de enseñar sus prácticas lectoras y escritoras. Estas ideas son compartidas por la mayoría de los Programas de Escritura

analizados, cuyos directores suelen ser referentes claves de este movimiento. Por ejemplo, el Programa de Escritura de la Northern Illinois University sostiene que "La escritura no debiera estar confinada a clases de primer año".

Por consiguiente, la postura de que pensamiento y lenguaje escrito están relacionados ha llevado a estas instituciones a abogar por la inclusión de la enseñanza de la lectura y escritura en las diversas disciplinas. Así, el Programa de Escritura de la Universidad de Pennsylvania incluye varios subprogramas: Escribir en Toda la Universidad [*Writing Across the University*], Escribir en Inglés, el Centro de Escritura, los Tutores de Escritura y el recientemente establecido de Hablar en Toda la Universidad. El objetivo del Programa es

> crear una **cultura de la escritura**, caracterizada por un **compromiso activo en toda la institución para promover un pensamiento claro logrado a través de la palabra escrita** [...] Los profesores y administradores en toda la universidad acuerdan que escribir bien debiera constituir el cimiento de la educación en la Universidad de Pennsylvania. (La negrita en el original). (Pennsylvania University Writing Program, en Thurn, 1999, p. 29).

El mismo Programa explicita las razones que vuelven necesario ocuparse de la escritura en cada materia:

> En vez de relegar la enseñanza de la escritura al Departamento de Inglés, [...] la escritura debe ser enseñada en todas las disciplinas. Reconociendo que los requerimientos de la escritura académica difieren de un campo a otro, los defensores de la escritura a través del currículum sugieren que los profesores de escritura más idóneos son los que también son expertos en un campo disciplinar [...] Otro argumento para enseñar a escribir fuera de las clases de Inglés subraya que la escritura y el pensamiento están inextricablemente unidos. Las investigaciones muestran que los problemas en organización y coherencia, por ejemplo, suelen proceder de una comprensión incompleta del tema más que de una falta de habilidad básica para escribir. [...] Aunque tendamos a creer que un estudiante que aprenda a escribir en un curso de composición inicial puede escribir en cualquier materia, esto no es así. Muchos estudiantes tienen dificultad en transferir los principios que aprendieron en la escuela media o al comienzo de la universidad a nuevos contextos y, en algunos casos, estos principios no son transferibles. (Pennsylvania University Writing Program, en Thurn, 1999, p. 30).

En síntesis, todas las universidades analizadas manifiestan ser conscientes de que una de sus funciones prioritarias es promover la alfabetización académica de sus alumnos, es decir, facilitar el acceso a las culturas escritas correspondientes a sus disciplinas. Como muestra de la centralidad otorgada a la escritura en toda la universidad, vale la pena detenerse en el movimiento institucional de la Universidad de Duke, que examinaré a continuación.

Materias de escritura intensiva

A partir de varias autoevaluaciones, en el año 1998, la Universidad de Duke (en Carolina del Norte) constituyó un Grupo de Trabajo, integrado por ocho profesores de distintos departamentos, para modificar el programa de escritura existente hasta entonces. El informe de este grupo sostiene que la enseñanza de la escritura por parte del correspondiente programa no logró lo esperado durante las dos décadas de su existencia. Dado que la universidad considera la escritura una "piedra angular" de la formación que imparte, se encomendó a este grupo de trabajo realizar un exhaustivo relevamiento de las dificultades encontradas en la enseñanza de la producción escrita hasta ese momento, examinar los requerimientos de escritura en las diversas materias, estudiar los programas de otras universidades y proponer una reestructuración sustancial de su abordaje. El extenso informe, que puede consultarse en Internet, señala que la principal falencia sobre cómo se enseñó a escribir en Duke reside en que se relegó la escritura a un curso básico y se la disoció del aprendizaje de contenidos:

> el presente programa [el vigente hasta entonces] ofrece una experiencia aislada, durante el primer semestre, divorciada del área de especialización o de otras áreas de interés de los estudiantes [...] El aislamiento respecto de la enseñanza de contenidos tiende a divorciar la escritura, del pensamiento sobre cuestiones específicas de las materias. [...] el hecho de que los profesores de las materias regulares no se ocupen de enseñar a escribir envía el mensaje negativo a los estudiantes de que escribir es una actividad marginal. [...] No se aprende a escribir de una vez, como si fuera una habilidad que pudiera luego extenderse a cualquier campo. Por el contrario, la escritura efectiva es un proceso continuo a lo largo de la vida, que mejora las propias capacidades de análisis, composición y razonamiento. (Duke University Writing Program, 1999).

A partir de estas consideraciones, el Grupo de Trabajo, sugiere la necesidad de multiplicar las instancias en las que los alumnos puedan contar con ayudas para aprender a escribir, involucrando en ellas a profesores de diversas materias:

> los estudiantes necesitan recibir enseñanza en escritura mas allá de la experiencia de un curso en primer año [...] Todos los profesores comparten la responsabilidad de mejorar la escritura de los estudiantes [...ya que] son los miembros de las culturas disciplinares los mejor capacitados para enseñar las particularidades de la escritura en sus campos [... y que] para escribir es preciso comprometerse intelectualmente con algún tema. [... Uno de los] objetivos de la escritura a través del curriculum es aprender cómo el escribir agudiza el pensamiento a través del proceso de revisión. (Duke University Writing Program, 1999).

Para llevar adelante estas intenciones, se decidió que el nuevo Programa de Escritura pasase a depender del "Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Escritura" y fuera asesorado por un Consejo Consultivo conformado por profesores de diversos departamentos. Se nombraría un nuevo director para este Centro y dos directores asociados, uno responsable de los seminarios de escritura de primer año y otro, de las nuevas materias de escritura posteriores. Se establecieron tres materias de escritura semestrales, obligatorias para todos los estudiantes de la universidad: una correspondiente al primer año y dos subsiguientes en las que la escritura estaría integrada en el dictado de otras materias. Además de estas tres materias, se creó un curso adicional, de un cuatrimestre, para aquellos estudiantes que en una evaluación inicial manifestaran habilidades de escritura poco desarrolladas.

La primera materia obligatoria, denominada Escritura Académica, busca proveer una experiencia transicional entre la escuela media y la escritura universitaria e incluye "lectura crítica, análisis, argumentación y pensamiento dialéctico". Dado que se reconoce que "escribir requiere comprometerse intelectualmente con un tema" y que "elegir promueve un compromiso activo", esta materia se diversifica en veinte talleres que tratan sobre distintos tópicos. Los talleres funcionan con clases reducidas de 12 alumnos. Están a cargo de especialistas en diversas disciplinas, recientemente doctorados en las humanidades, las ciencias sociales y naturales y la lengua. Estos instructores, seleccionados a partir de su interés por la enseñanza de la escritura, son capacitados por el Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Escritura.

Las otras subsiguientes dos materias de escritura, denominadas "cursos de escritura en las disciplinas" o "materias de escritura intensiva", son impartidas dentro de cada departamento por profesores que enseñan sus asignaturas proveyendo "situaciones sostenidas de escritura, retroalimentación y revisión, apropiadas para cada disciplina". En vez de meramente agregar trabajos de composición escrita al dictado habitual de las asignaturas, las materias de escritura intensiva enseñan, proponen y evalúan la redacción de los alumnos, de forma especialmente diseñada para contribuir a su aprendizaje. Orientan acerca de las tradiciones de investigación y las convenciones de escritura específicas de una disciplina. Para ello,

> proponen discernir cómo cada campo tiende a argumentar y a analizar datos: definir qué cuenta como prueba [evidence], percatarse sobre qué hace que las aseveraciones sean consideradas sólidas y efectivas, reconocer los métodos de examinar, utilizar y documentar fuentes primarias y secundarias. (Duke University Writing Program, 1999).

El Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Escritura orienta a los respectivos profesores regulares acerca de cómo trabajar estos asuntos, es decir, que una de sus funciones es proveer modelos claros y efectivos para potenciar el aprendizaje de la escritura dentro de ciertas materias en las cuales la escritura ya tenía una presencia importante. Además, ayudan a diseñar nuevas materias que integren la enseñanza de la escritura a la enseñanza de contenidos disciplinares. El Centro también se ocupa de la capacitación inicial de los docentes involucrados:

> cada departamento acuerda cómo quiere que sus estudiantes encuentren la escritura en sus disciplinas y se incluyan en su práctica, y trabaja junto con el Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Escritura para planificar materias que sirvan a sus necesidades e intereses. (Duke University Writing Program, 1999).

De este modo, el trabajo sobre el escribir queda incluido en múltiples asignaturas. En síntesis, la interacción de especialistas en pedagogía y escritura con especialistas disciplinares potencia las oportunidades de aprendizaje de los alumnos para ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios cognoscitivos. Enseñar a elaborar el conocimiento en cada dominio a través de la escritura es la modalidad prevaleciente, también, en las universidades australianas, que serán objeto de análisis en los apartados que siguen.

Escritura académica en Australia

En Australia, como en los Estados Unidos, existe conciencia acerca de que la escritura está en el centro de la formación universitaria, entendiendo que *no* se aprende a escribir en el vacío sino a partir del campo de problemas inherentes a una determinada disciplina. Y todavía más que en las universidades norteamericanas, se acepta que el desarrollo de la alfabetización académica es una responsabilidad compartida por todos los estamentos universitarios. Aunque también existen cursos que tratan específicamente de enseñar a escribir, la tendencia creciente es ocuparse de la lectura, escritura y aprendizaje de los alumnos desde el conjunto de las asignaturas.

Así, la mayoría de las universidades públicas australianas han creado Centros de Aprendizaje y Escritura (también llamados de Aprendizaje y Lenguaje, de Aprendizaje y Enseñanza, de Apoyo Académico, de Desarrollo Educativo, etc.), que indagan las necesidades educativas de su población de alumnos y docentes, y que desarrollan programas de orientación a profesores para mejorar la educación que imparten. Estas instituciones consideran que cualquier asignatura, además de enseñar los conceptos disciplinares, debe contemplar acciones tendientes a desarrollar "habilidades de comunicación" en los alumnos y promover "actitudes y estrategias para que deseen y puedan continuar aprendiendo por su cuenta toda la vida" (Candy, 1995). Ayudar a ingresar en las culturas de cada disciplina -con sus prácticas discursivas características- y orientar la conformación de procedimientos de estudio crítico es considerado parte de la tarea docente.

Alfabetización académica, prioridad político-pedagógica

Una muestra del lugar asignado a la cultura escrita en los estudios superiores australianos son los "Lineamientos sobre alfabetización", aprobados en 1997 por el Consejo Académico de la universidad estatal de *Western Australia*, fundada en 1911 en la ciudad de Perth. Este documento sitúa la promoción de la lectura, escritura y estrategias de estudio de los alumnos en el corazón de la enseñanza universitaria (Resolución 236/97, Western Australia University Academic Council). Uno de sus apartados declara:

> La cultura escrita académica es de suma importancia para **todos** los estudiantes, por lo cual su enseñanza no debe ser considerada una actividad meramente remedial. (La negrita en el original).

Se entiende que ocuparse de la lectura y escritura académicas no es sólo una cuestión de

especialistas sino que atañe a toda la comunidad universitaria; por ello, en el apartado sobre "Responsabilidades", se afirma que la universidad en su conjunto y sus integrantes de forma individual deben comprometerse con la alfabetización superior de los alumnos:

> La responsabilidad para lograr altos estándares de cultura escrita 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.

Para cada uno de los estamentos anteriores, la resolución indica responsabilidades específicas. Por ejemplo, en lo que atañe al cuerpo docente, manifiesta:

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

En cuanto a los servicios de apoyo, señala que no sólo se ocuparán de los alumnos sino que trabajarán en colaboración con los docentes para conceptualizar los requerimientos discursivos de sus asignaturas y para orientarlos en cómo pueden enseñarse:

> 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 las 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 especificas de sus disciplinas.

En el mismo sentido, el apartado sobre "Principios orientadores" establece la necesidad de formar recursos humanos para llevar a cabo estos lineamientos:

> Se reconoce que los profesores de cada disciplina pueden no tener la experiencia para 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.

El documento insiste en que las asignaturas describan en sus programas lo que exigen sobre alfabetización académica. A su vez, manifiesta que es necesario que la evaluación y acreditación estén en consonancia con el objetivo planteado:

> Los requerimientos de lectura y escritura deben hacerse explícitos en los currículos de cada materia. En cada unidad académica, el sistema de evaluación deberá considerar y permitir desarrollar los procedimientos de lectura, escritura y estudio. Como consecuencia de lo anterior, la graduación de todos los estudiantes universitarios debe certificar que están alfabetizados en sus disciplinas de especialización, y en forma general para poder comunicarse en inglés con efectividad.

La resolución concluye asumiendo el compromiso de *alentar* la alfabetización:

> 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].

La Universidad de Western Australia no es la única institución australiana en considerar la cultura escrita terciaria una prioridad. Otras universidades también asumen el mismo punto de vista, que es promovido incluso por las políticas del gobierno federal.

Las ventajas de enseñar a escribir integradamente en el curriculum

Para las universidades australianas, ocuparse de la lectura y escritura de los alumnos en el seno de cada materia tiene ventajas por sobre otras acciones no integradas. Fomentar la alfabetización académica dentro del dictado de las asignaturas existentes implica que expertos en pedagogía y en lectura y escritura trabajen junto a los docentes de cada materia. Por el contrario, en la década del '80 la promoción de estrategias para comprender y producir textos era considerada una actividad extra, no relacionada con el contenido de las asignaturas regulares, y fuente de preocupación sólo de especialistas. Las universidades ofrecían asistencia individual a los alumnos necesitados, por fuera del curriculum de estudios. También organizaban cursos que enseñaban estrategias de aprendizaje y procedimientos de comunicación en forma separada a las otras materias.

Las ventajas de las acciones integradas pueden sintetizarse en que a) favorecen el intercambio entre docentes, b) contextualizan las situaciones de lectura y escritura y c) permiten tomar conciencia de que desarrollar los modos de escribir y leer es parte del curriculum universitario, común para todos los estudiantes y a cargo de todos los profesores (Skillen y Mahony, 1997). Estas consideraciones pueden entenderse como ventajas si se toman en cuenta los problemas observados en las acciones *no* integradas. En primer lugar, estas últimas desaprovechan la oportunidad de desarrollo profesional docente que podría tener lugar por el intercambio entre el profesor de una disciplina y un experto en aprendizaje y/o escritura, cuando ambos se involucran en la reflexión conjunta sobre la enseñanza de contenidos específicos. En segundo lugar, las prácticas segregadas descontextualizan el aprendizaje de la comprensión y producción escrita respecto del aprendizaje de los contenidos de las materias, lo que produce escaso mantenimiento en el tiempo y falta de transferencia de lo aprendido. Los estudiantes no saben cómo aplicar las estrategias ejercitadas a los contextos en los que podrían usarlas. Por último, los programas separados suelen estar basados en una concepción deficitaria de los estudiantes: parten de la noción de que *algunos* estudiantes ingresan sin las habilidades necesarias para leer, escribir y aprender, y que es preciso ofrecerles una acción remedial. Esta concepción convierte a las cuestiones referentes al estudio y comunicación en asuntos del especialista y da el mensaje a los profesores de que no son responsables de cómo aprenden y escriben sus alumnos (Chalmers y Fuller, 1996; Skillen et al., 1998). A partir de estas constataciones, la tendencia actual en la educación superior australiana es incluir la enseñanza de la escritura en el dictado regular de las distintas materias.

Currículos que contemplan la alfabetización académica

A título ilustrativo, mencionaré en este apartado cuatro experiencias, de las muchas que se han implementado para contribuir al desarrollo de la cultura escrita en la educación superior australiana. Todas asumen la alfabetización académica desde el interior de cada asignatura, ya que los mismos profesores que dictan sus materias, con asesoramiento de los Centros de Aprendizaje y Lenguaje, incluyen en sus programas acciones formativas de lectura y escritura. Dos modalidades pueden observarse: la integración de actividades de estudio orientado y la integración de actividades de lectura y escritura científica y profesional. La inclusión de actividades de estudio guiado tiene por objetivo orientar los modos de leer y escribir para aprender. En cuanto a la integración de actividades científicas y profesionales, su propósito es hacer participar a los alumnos en situaciones de lectura y escritura semejantes a las prácticas profesionales y científicas auténticas. En ambos casos, se les ofrecen ayudas contingentes.

Integrar el estudio

Para que distintas asignaturas incluyan en su curriculum tareas de lectura y escritura que promuevan el aprendizaje de sus conceptos, en la universidad de Wollongong, en el Estado de Nueva Gales del Sur, la Unidad de Desarrollo del Aprendizaje trabaja en colaboración con los profesores de diversas cátedras. En conjunto, analizan los requerimientos discursivos de cada asignatura (de su programa y de su sistema de evaluación) y diseñan intervenciones para enseñar los procedimientos de estudio necesarios para cumplimentarla (Skillen *et al*, 1998). Por ejemplo, en un curso de primer año de Biología, se llevó a cabo una actividad diagnóstica inicial en la cual se observó que a los alumnos les costaba tomar notas, sintetizar e integrar material de diversas fuentes, analizar datos y escribir en el género requerido. A partir de estas necesidades, se planificó la enseñanza de ciertas habilidades de estudio en sesiones de taller dentro del horario de la materia y en el momento del curso en que iban a ser necesitadas de implementar, a cargo de los docentes habituales así como de especialistas en lengua y aprendizaje.

Por su parte, la cátedra de Relaciones Industriales, con apoyo del Programa de Habilidades Genéricas de la Universidad Edith Cowan (en Perth) modificó la forma de evaluar a los estudiantes (Bailey y Vardi, 1999). El objetivo era que los alumnos prestaran atención y pudieran aprovechar las correcciones que hacía la docente a sus trabajos escritos, asegurar que no consideraran su primer borrador como el producto final y evitar revisiones meramente superficiales. Para ello, se escalonó la calificación de un ensayo escrito en tres entregas y se proveyeron observaciones orientadoras de la primera y segunda entrega, para que fueran tenidas en cuenta en las sucesivas reescrituras. Es decir, la cátedra logró transformar un procedimiento de escritura usado anteriormente sólo para acreditar el conocimiento de los alumnos en una situación de evaluación formativa, es decir, de aprendizaje.

Integrar la cultura escrita de las ciencias

En cuanto a la escritura científica y profesional, la materia Ciencias de la Atmósfera de la Universidad de Murdoch (Perth) también enfrentó el problema de la corrección de trabajos escritos por los estudiantes (Robinson, 1999). Por un lado, una encuesta realizada en instituciones terciarias había encontrado que la queja más frecuente entre los alumnos se refería a las observaciones formuladas por los docentes cuando corregían: su estilo telegráfico (“bueno”, “confuso”, “referenciar”, “estructura del párrafo”, “lugar común”) y su tendencia a corregir sólo algunas partes no orientaban demasiado a los estudiantes. Por otro lado, los profesores se quejaban de que una corrección ecuánime es demasiado laboriosa y de que, en general, los alumnos sólo se fijan en la nota y no aprenden de los comentarios realizados. En las cátedras numerosas, la disparidad de criterios entre los docentes que corrigen y los escasos recursos para pagarles por un trabajo concienzudo plantea un problema de difícil solución. Se pensó entonces en una alternativa: la admisión de *papers* en revistas de investigación, los jurados de concursos académicos y otros procedimientos de promoción científica, utilizan un sistema con múltiples evaluadores que revisan anónimamente el trabajo presentado. En teoría, esto garantiza un examen cuidadoso y salvaguarda de juicios arbitrarios. Se consideró que tendría un valor formativo que los alumnos se pusieran en el papel de evaluadores. Así, se adaptó el mecanismo de revisión anónima de pares, para corregir los textos escritos por los alumnos en el segundo año de la Escuela de Ciencias del Medio Ambiente. La cátedra entregó a los estudiantes un folleto explicativo acerca del uso académico y profesional que se le da a este procedimiento. También les aportó bibliografía sobre la buena escritura y la evaluación de la calidad de los textos, detalló los criterios para calificar los trabajos en una escala de 1 a 5, ejemplificando los atributos de todos los niveles. Cada estudiante entregó un ensayo escrito por triplicado y debía revisar los *papers* de dos compañeros y el propio; a su vez, su *paper* sería revisado por otros dos compañeros. Las tres revisiones hechas por cada alum-

no, junto con las de sus compañeros, eran recibidas por los auxiliares docentes, que funcionaban como editores. Su rol era asignar una calificación final basada en las tres calificaciones de los alumnos. Si éstas coincidían, la nota surgía de este consenso. Si las revisiones diferían, el editor (auxiliar docente) releía todo o parte del *paper* y otorgaba la calificación él mismo. Los estudiantes podían reescribir sus ensayos, a partir de las observaciones de sus anónimos revisores, y procedían así a una segunda ronda de revisión. La nota definitiva era el promedio de la calificación del ensayo original y de su reescritura. Además de asignar la nota final y definitiva a estos *papers*, los editores calificaban las revisiones. De esta manera, al escribir un trabajo, recibir comentarios de varios lectores-evaluadores y asumir el rol de lector-evaluador, los alumnos se van aproximando a las prácticas instituidas por la comunidad científica de referencia.

Por último, el seminario Comunicación Científica, del Departamento de Física Aplicada, con asesoramiento del Grupo de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Tecnológica de Curtin (Perth), planteó cambios sustanciales para que los alumnos dejaran de considerarlo una materia "no científica" -periférica e irrelevante para sus intereses y necesidades-. Así, se sustituyó la enseñanza de habilidades de comunicación genéricas -hasta entonces, a cargo de la Escuela de Comunicación y Estudios Culturales- y se comenzó a enseñar modos de comunicación específicos de la disciplina (Zadnik y Radloff, 1995). Desde 1994, el seminario gira en torno a la preparación de un simposio organizado por los estudiantes. Ellos deben decidir el tema de Física general de la jornada y el que les interesa presentar personalmente, tienen que considerar qué subcomités crear y en cuál quieren participar. También los alumnos convocan a un conferencista central externo, escriben a las escuelas secundarias locales invitando a asistir a profesores y alumnos, imprimen el programa, consiguen el equipo necesario, preparan un refrigerio, presentan sus *papers* y editan el libro de actas. El profesor aporta información sobre las publicaciones científicas y las exposiciones efectivas y orienta la organización de la jornada. La preparación de los trabajos escritos por los alumnos cuenta con una instancia previa a la entrega final, de revisión anónima de pares, en la cual tres estudiantes y el docente se reúnen para discutir y escribir los comentarios críticos del borrador de un compañero, según criterios negociados previamente (Zadnik, en de la Harpe *et al.*, 2000). Con ello, los estudiantes no sólo reciben observaciones detalladas que deben tener en cuenta para mejorar sus escritos sino que participan como revisores y reflexionan sobre los textos de sus pares, a partir de lineamientos explícitos sobre la presentación de trabajos y guía del profesor. En varios cursos lectivos, un subcomité de alumnos consiguió fondos para imprimir 100 ejemplares de las Actas, que fueron evaluadas por la Biblioteca Nacional de Australia, en Canberra, con suficiente mérito como para recibir un número ISBN. En síntesis, aprender "Comunicación científica" dejó de ser un ámbito de ejercicio de la redacción para el futuro y se convirtió en un espacio de reflexión presente sobre temas de Física, a través de la escritura y en el marco de auténticas instituciones que se ocupan de ella.

CONCLUSIONES

En este trabajo he mostrado cómo se relacionan pensamiento y lenguaje escrito, al punto de que en el nivel superior es imposible realizar ninguna producción académica en ausencia de la escritura. Si me he detenido en especificar las estrategias pedagógicas empleadas por los profesores australianos y el funcionamiento organizativo de las universidades norteamericanas, ha sido para mostrar cómo se materializa su compromiso por promover la cultura escrita de los alumnos, relacionada intrínsecamente con el desarrollo de su conocimiento. Estas experiencias docentes y políticas administrativas están orientadas por la representación de que los estudiantes deben aprender tanto los conceptos como los géneros elaborados por las disciplinas respectivas (Rus-

sell, 1997). Para ello, no sólo transmiten sus sistemas conceptuales sino que orientan la lectura y escritura involucradas en los procedimientos de estudio -que permiten apropiarse de sus nociones- y se ocupan de guiarlos hacia sus prácticas discursivas características.

La referencia a ciertas universidades anglosajonas ha sido hecha no sin percatarme de las distancias presupuestarias, entre otras, que nos alejan de estas instituciones. La alusión a ellas sirve para mostrar la conciencia que han logrado acerca del potencial epistémico de la escritura y la responsabilidad que han asumido para estimularlo. La escasez de recursos en nuestro ámbito no debiera implicar necesariamente que la alfabetización académica continúe relegada.

Para impulsar su desarrollo, nuestras universidades afrontan un doble desafío. En un plano representacional han de reflexionar sobre el rol asignado a la producción escrita y en un plano material deben revisar sus estructuras para hacerle lugar a su enseñanza. Dicho en otros términos: por una parte, es necesario percatarse de la función cognitiva que cumple la escritura y es preciso asumir que ésta no se realiza espontáneamente. Escribir, repensando el conocimiento, no es una habilidad natural sino una potencialidad que se actualiza en determinadas comunidades académicas a través de situaciones de escritura extendidas en el tiempo, que permiten la *revisión*, y en las cuales quien escribe tiene presente a su *audiencia*. Los alumnos requieren ser guiados hacia esta cultura de lo escrito, es decir, los docentes han de advertir que sus asignaturas, cualesquiera que sean, tienen que reconsiderar las tareas de escritura, las consignas, los tiempos, la posibilidad de instituir lectores intermedios, los criterios de evaluación y la retroalimentación que pueden brindar. Ahora bien, esta reflexión no concierne sólo a los profesores a título individual, sino a las autoridades universitarias y a los estamentos intermedios que fijan objetivos y políticas. Porque hacerse cargo de la escritura de los universitarios no es cuestión de concepciones ni de voluntades únicamente. En el plano material, se requieren cambios institucionales que alienten la integración de la enseñanza de la escritura en el dictado de las materias regulares, que favorezcan la reflexión conjunta entre profesores de las distintas áreas disciplinares y expertos en escritura y aprendizaje, que creen recursos para orientar a los docentes, que promuevan foros de discusión y de presentación de comunicaciones sobre estos temas, que reconozcan el desarrollo profesional que implica comprometerse con la alfabetización académica, y que defiendan la reasignación de los fondos necesarios.

La intención de este escrito es contribuir a hacer visible lo que con frecuencia consideramos transparente: el uso de la escritura para aprender y pensar y su desarrollo laborioso al interior de cada dominio de conocimiento. La enseñanza superior argentina estará compelida a cambiar su agenda cuando tome conciencia de que los alumnos necesitan que también les ayudemos a apropiarse de las potencialidades del lenguaje escrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

ALCORTA, M. (1994) "Text Writing from a Vygotskyan Perspective: A Sign-mediated Operation". *European Journal of Psychology of Education*. Vol. IX, nº 4, 331-341.

ALCORTA, M. (1997) *Pratiques de brouillons et activités de'écriture. Le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves.* Thèse du Doctorat d'État, Université Victor Segalène, Bordeaux II.

ALVARADO, 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, nº 43, 1-3.

ARNOUX, E., ALVARADO, M., BALMAYOR, E., DI STEFANO, M., PEREIRA, C. Y SILVESTRI, A. (1998) *Talleres de lectu-*

ra y escritura. Buenos Aires: Eudeba.

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

BAS, A., KLEIN, I., LOTITO, L. Y VERNINO, T. (1999) *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: Eudeba.

BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1987) "The Development of Planning in Writing". En *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

BERMAN, R. Y SLOBIN, D. (1987) "Five ways of learning how to talk about events: a crosslinguistic study of narrative development". Working paper no publicado.

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.

CANDY, Ph. (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 *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1995, Perth, Australia.

CARLINO, P. (2001) "La lectura en los primeros años de universidad: qué podemos hacer los docentes para promoverla". Ponencia invitada en el Panel sobre *Lectocomprensión* del Simposio de Inauguración de la Subsede de la Cátedra UNESCO, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, noviembre de 2001.

CARLINO, P. (en prensa) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". Trabajo aceptado en noviembre de 2001 para publicar en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura.*

CHALMERS, D. Y FULLER, R. (1996) *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.

DE LA HARPE, B. *ET AL.* (2000) "Developing a practical resource to enhance student's academic writing skills". En A. Herrmann y M. M. Kulski (Eds.), *Flexible Future in Tertiary Teaching*. Actas del 9th. Annual Teaching Learning Forum, Perth: University of Western Australia, febrero 1999.

DESINANO, N. (2001) "La escritura con función epistémica: textos de alumnos universitarios". Ponencia invitada en el Panel sobre *La función epistémica de la escritura* del Simposio de Inauguración de la Subsede de la Cátedra UNESCO, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, noviembre de 2001.

DUKE UNIVERSITY WRITING PROGRAM (1999) http://www.aas.duke.edu/admin/uwp/writing.pdf.

FREUD, S. (1976) *La interpretación de los sueños*. Buenos Aires, Amorrortu Editores. Edición original en alemán de 1900.

FREUD, S. (1976) *Lo inconsciente*. Buenos Aires, Amorrortu Editores. Edición original en alemán de 1915.

GOODY, J. (1996) *Cultura escrita en sociedades tradicionales.* Barcelona, Gedisa. Edición original en inglés de 1968.

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

KARMILOFF-SMITH, A. (1985) "A constructivist approach to modelling linguistic and cognitive development". *Archives de Psychologie*, 53, 113-126.

KARMILOFF-SMITH, A. (1994) *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo.* Madrid, Alianza. Edición original en inglés de 1992.

LIBEDINSKY, M. (1998) "Evaluación del aprendizaje en la universidad". Ponencia presentada en el *IX Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino*. Universidad de San Pablo, mayo de 1998.

LOTHRINGER, M. E. (2001) "Relato de la experiencia de Taller de Escritura en una carrera de comunicación social, una apuesta a la integración del desarrollo del discurso crítico". Comunicación libre en el Simposio de Inauguración de la Subsede de la Cátedra UNESCO, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, noviembre de 2001.

MARUCCO, M. (2001) "La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria". 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.

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.

MURRAY, D. (1982) "Teach Writing as a Process Not Product". En *Learning by Teaching*. Portsmouth, N.H., Boynton/Cook.

OLSON, D. (1996) "Language and Literacy: What Writing Does to Language and Mind". *Annual Review of Applied*

Linguistics, Vol. 16.

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

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

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

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*, pp. 348-353. Actas de la octava conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1999, Perth, Australia.

RUSSELL, D. (1990) "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation". *College English*, 52, January: 52-73.

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

SARLO, B. (2001) "El instante y sus visiones". Suplemento Cultura y Nación, *Diario Clarín*, domingo 23 de setiembre.

SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1985) "Development of dialectical processes in composition". En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

SERRANI, M. (2001) "Argumentación, estereotipo y pensamiento crítico". Comunicación libre en el Simposio de Inauguración de la Subsede de la Cátedra UNESCO, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, noviembre de 2001.

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.

SLOBIN, D. (1986) "The development from child speaker to native speaker". Ponencia presentada en el First Annual Chicago Symposium on Culture and Human Development, 23- 25 de octubre de 1986.

STEIMAN, J. Y MELLONE, C. (2000) *Algunos recursos didácticos para el trabajo con textos en la educación superior*. Ficha de Cátedra, mimeo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

THURN, D. (1999) *A Comparative Report on Writing Programs*. Mimeo, Princeton Writing Program, Princeton, N.J.

TOLCHINSKY, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, Anthropos.

VÁZQUEZ, A. Y NOVO, M. (1999) *Producción de textos y comunicación del conocimiento*. Río Cuarto, Departamento de Imprenta y Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

VÉLEZ DE OLMOS, G. Y RINAUDO, C. (1996) "La lectura en la universidad: experiencias de aprendizaje cooperativo". Comunicación libre en el I Congreso Internacional de Educación *Educación, Crisis y Utopías*, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, julio de 1996.

VIGOTSKY, L. (1993) "Pensamiento y Lenguaje". En *Obras Escogidas*. Madrid, Visor. Edición original en ruso de 1934.

WELLS, G. (1990) "Talk a bout Text: Where Literacy is Learned and Taught". *Curriculum Inquiry* 20:4, pp. 369-405.

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*, pp. 292-296. Actas de la cuarta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1995, Perth, Australia.

[1] Pensamiento y lenguaje aparecen imbricados a lo largo de la historia de la filosofía occidental. Ya los presocráticos los relacionan en el término *logos*, que significaba tanto *concepto, inteligencia, razón*, como *palabra, discurso* y *habla*.

[2] En línea con esta idea, las investigaciones en psicolingüística evolutiva comparada aportan datos que muestran que los hablantes de diversas lenguas maternas (inglés, alemán, español, turco y hebreo) tienden a describir hechos asumiendo diferentes perspectivas, que dependen de las distinciones incorporadas en la gramática de sus respectivas lenguas. Es decir, que el conjunto de perspectivas disponibles ofrecidas por una lengua constriñen el rango de conceptualizaciones de hechos que desarrollan sus hablantes (Berman y Slobin, 1987; Slobin, 1986).

[3] He analizado las comunicaciones presentadas en a) las actas del II Congreso Internacional de Educación *Debates y utopías*, organizado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, en julio de 2000, b) el *II Coloquio sobre Lectura y Escritura* organizado por la Cátedra UNESCO y el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Salón del Senado de la Nación, Buenos Aires, noviembre 2000, c) 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 en 2001 y d) el Simposio *Lectura, escritura y democracia* de Inauguración de la Subsede de la Cátedra UNESCO, organizado por la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, noviembre de 2001.

[4] El término "literacy" se traduce usualmente como "alfabetización", aunque el inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el vocablo castellano. Se entiende por *literacy* todo lo relativo a la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel. En este artículo traduzco *academic literacy* por *cultura o alfabetización académicas*, indistintamente.

[5] Empleo la metáfora de la escritura como objeto *transparente* en el sentido instrumental de "emplear la escritura para" (por oposición a convertirla en tema de estudio). Así como quien usa anteojos no se fija en ellos -ya que éstos son un mero instrumento para hacer asequibles los objetos visuales que se enfocan-, del mismo modo nuestras universidades no suelen conceder atención a las prácticas discursivas y a los procedimientos de estudio de las disciplinas, porque se los supone sólo un medio para acceder a los contenidos conceptuales -conformado *antes* de ingresar a la educación superior-.

[6] En cuanto a las universidades norteamericanas, me baso en la información obtenida durante la visita al Centro de Escritura de la Universidad de Princeton (y en la entrevista a su director), a los materiales escritos elaborados por su Programa de Escritura, así como en fuentes secundarias que pasan revista a las actividades de una decena de Centros de Escritura universitarios, provistas durante esta visita. Además, analizo documentos provenientes de la consulta a una veintena de sitios de Internet que mantienen los principales *colleges* de ese país. Con relación a la educación superior australiana, he analizado las actas de las últimas siete conferencias anuales del *"Teaching and Learning Forum"*, jornadas que concentran el estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje de las instituciones superiores de la costa índica australiana, he considerado algunas publicaciones de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior y he analizado la información recogida durante mi visita a la universidad neozelandesa de Auckland.