Textura, Revista especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua, vol. 6, núm. 9, 2010, pp. 11-33.

Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2010). *Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. Textura, Revista especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua, 6 (9), 11-33.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/paula.carlino/129

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

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*.

Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas

Paula Carlino
CONICET-UBA

Artículo publicado en *Textura*, 6(9), pp. 11-33.
Centro de Estudios Textuales (CEDEX), Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto Pedagógico de Maturín, Maturín, Venezuela, 2007 (fecha real de publicación 2010).
(ISSN: 1317-5920; indexada en REVENCYT).

RESUMEN
Con el propósito de conocer qué ocurre en las universidades australianas con la lectura y escritura que sus estudiantes realizan en las materias, analizo un corpus documental correspondiente a doce universidades: sus sitios de Internet, artículos publicados por sus docentes, actas de congresos y simposios educativos realizados en la región entre 1995 y 2005, etc. Estas instituciones han desarrollado políticas, investigaciones y acciones pedagógicas para integrar la alfabetización académica en cada asignatura. Este enfoque, difundido en los '90, considera que la educación superior debe permitir a los alumnos apropiarse de las prácticas discursivas disciplinares y que la universidad tiene que ayudarlos a desarrollar procedimientos de estudio para seguir aprendiendo autónomamente después de egresar. Sostiene que la formación universitaria demanda tareas y procesos de lectura y escritura distintos a los del nivel secundario y plantea enseñarlos, ya que no se logran espontáneamente. Los profesores deben facilitar el ingreso de sus alumnos a la cultura y el discurso de las disciplinas y, para ello, promover que adquieran estrategias de estudio adecuadas. Sistematizo el recorrido de las instituciones para llegar a este enfoque y detallo experiencias docentes en las que se materializan los principios enunciados.

Palabras clave: universidad, lectura, escritura, aprendizaje, enseñanza, educación superior.

Studying, writing and learning in Australian universities

ABSTRACT
With the aim of identifying what Australian universities do regarding students' reading and writing in the disciplines, I analize a corpus of documents corresponding to twelve: universities: their web sites, articles published by their teachers, regional conference proceedings between 1995 and 2005, etc. Australian higher education has a rich experience in developing policies and actions to integrate communication and learning procedures into subject teaching. This approach, which emerged during the 1990's, postulates that undergraduates need to learn the discourse of their field of study, as well as develop lifelong learning skills. It is acknowledged that college studies require their own literacy skills, which differ from the ones fostered in high school. University reading and writing procedures should be taught since they are not learnt spontaneously. Teachers must take responsibility for helping students develop academic literacy, which entails managing appropriate strategies for learning and coping with the particular discourse and culture of each discipline. This paper develops the historical process undergone by the universities with respect to this approach. Finally, some teaching experiences related to this viewpoint are reviewed.

Key words: university, reading, writing, learning, teaching, higher education.

INTRODUCCIÓN

El punto de partida de este trabajo es la frecuente queja de muchos profesores universitarios acerca de la escasa lectura, poca comprensión, confusa escritura y aprendizaje superficial, constatados en los alumnos. Ahora bien, ¿qué se hace en la universidad con sus procedimientos de estudio y su producción escrita? ¿Se ocupan las cátedras de ellos, los promueven, los orientan o son prácticas que quedan a cargo únicamente de los estudiantes? Si la escritura y la lectura fueran consideradas objetos de enseñanza, ¿se trataría de un asunto para especialistas o concerniría a toda la comunidad de profesores?

Estas preguntas han estado inicialmente referidas a la educación superior argentina, y sus respuestas pueden resumirse en esta idea: lectura y escritura constituyen actividades omnipresentes en la mayoría de las cátedras universitarias pero, a pesar de ello, en escasa medida resultan enseñadas por los profesores. Ellos suponen que los alumnos deberían llegar sabiendo analizar y elaborar los escritos que las asignaturas utilizan, dado que conciben que hay una única manera de hacerlo, transferible a cualquier contexto, y que son los niveles educativos previos los encargados de su enseñanza (Diment y Carlino, 2006; Estienne y Carlino, 2004; Russell, 1990)[1].

La bibliografía sobre el tema, en cambio, adopta una perspectiva distinta. Plantea que ciertos modos de producción e interpretación de textos son inherentes a las culturas disciplinares que la universidad debe difundir. Las ciencias y las profesiones tienen prácticas discursivas con convenciones propias (Bogel y Hjortshoj, 1984; Swales, 1990), que han de integrarse a los contenidos que se enseñan en la educación superior. Asimismo, las investigaciones muestran que los procedimientos de estudio necesarios para insertarse en la universidad no son un saber que traen de partida los alumnos; por el contrario, son una forma de conocimiento que la universidad también ha de procurarles (Flower, 1990; Coffin *et al.*, 2003; Jones *et al.*, 1999). Por consiguiente, hay modalidades de leer, escribir y estudiar que requieren ser abordadas por cada docente cuando imparte su asignatura (Bazerman *et al.*, 2005; Gottschalk y Hjortshoj, 2004), en lugar de ser exigidas sin más.

Con estas ideas de partida, vengo llevando a cabo un programa de investigación que pretende conocer qué se hace con la lectura, la escritura y el aprendizaje en diferentes

universidades del mundo. En este trabajo, analizo las corrientes que existen en el medio académico australiano[2].

MÉTODO

Los datos de este estudio surgen del análisis de un corpus documental correspondiente a 12 universidades australianas, recogido a partir de mi visita a una de ellas y, especialmente, a través de la consulta de sus sitios de Internet, de artículos publicados por docentes de estas universidades y de actas de más de 25 congresos y simposios educativos realizados en la región entre 1995 y 2005. Los documentos impresos o virtuales consisten en: programas de cátedras, estatutos de unidades académicas, reglamentos e informes institucionales, materiales elaborados por los Centros de Enseñanza y Aprendizaje para alumnos y docentes (recomendaciones sobre distintos aspectos del proceso de escribir y de los textos académicos; recomendaciones didácticas para incluir la escritura en las cátedras, etc.) y publicaciones sobre el trema. Estos documentos se complementaron con intercambios a través de correo electrónico con las asesoras de tres "centros de enseñanza y aprendizaje" de universidades australianas.

RESULTADOS

La mayoría de estas universidades han creado centros para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, 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. Consideran que cualquier asignatura, además de enseñar los conceptos disciplinares específicos, 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". Las conciben parte de la "alfabetización académica"[3], es decir, intrínsecas a la función social de la universidad de facilitar el ingreso en las comunidades científicas y/o profesionales. En lo que sigue, analizo el contexto y la historia de este enfoque, proveo algunos ejemplos de cómo es llevado a la práctica y explicito ciertos obstáculos para hacerlo.

De cómo las instituciones comenzaron a hacerse cargo de la lectura y escritura

En Australia, desde inicios de la década de los '90, las entidades gubernamentales ligadas a la educación superior y a la capacitación para el trabajo han reconocido que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) trae aparejado una aceleración en la naturaleza cambiante del conocimiento. Las NTIC maximizan las posibilidades individuales de acceder y transmitir los saberes producidos socialmente. Por ello, han ido impulsando cambios institucionales para acoger en el currículum de las universidades acciones que capaciten a sus alumnos para el estudio y les permitan seguir aprendiendo más allá de finalizada una carrera (Guthrie *et al.,* 2001). Estos cambios están guiados por lo que el Gobierno Federal considera la función principal de la educación universitaria:

> "acrecentar los recursos de los alumnos para aprender, proveerles un marco con el que analizar problemas y desarrollar su capacidad de abordar información". (Dawkins, 1987, en Chalmers y Fuller, 1996).

Pero también están orientados por las falencias detectadas en un estudio del "Comité del Senado para la educación, el empleo y la capacitación", según constan en el apartado sobre Prioridades de Reforma en la Educación Superior:

> "Australia está produciendo graduados que, con frecuencia, [...] no son pensadores críticos, analíticos y reflexivos, no están suficientemente sintonizados con la necesidad de seguir aprendiendo toda la vida y no son buenos comunicadores. En breve, estamos produciendo técnicos altamente entrenados pero sub-educados en el sentido amplio del término". (Aulich Report, 1990, en Candy, 1995, p. ii).

A partir de las políticas gubernamentales y de la detección de necesidades como éstas, muchas casas de altos estudios comenzaron a encarar reformas curriculares y concomitantes programas para el desarrollo profesional de sus docentes. Por ejemplo, la Universidad Edith Cowan, de Perth -principal ciudad de la costa oeste de Australia-, y el Consejo de Investigaciones Australianas financiaron, a comienzos de los '90, un conjunto de investigaciones que culminaron con el desarrollo e implementación de un "Programa para el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos". Este programa se ocupó de la capacitación de

profesores universitarios de distintas facultades para que adaptaran y llevaran a cabo en sus materias actividades de enseñanza de estrategias de estudio, entendidas como modos de lectura y escritura efectivos. Se partió de la idea de que el objetivo de cada asignatura no consiste en promover la acumulación del conocimiento sino su comprensión y elaboración crítica, y que los profesores no pueden desligarse de que esto efectivamente ocurra (Bayley y Vardi, 1999; Chalmers y Fuller, 1996).

Otra muestra similar es el Programa de "Buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje" de la Universidad Tecnológica de Curtin, también en Perth, que ha favorecido la colaboración entre distintos departamentos y especialistas en pedagogía del Grupo de Enseñanza del Aprendizaje de la universidad, para "ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje auto-dirigidas" (Radloff y de la Harpe, 2000; también Radloff, 1998). Asimismo, el Departamento de Desarrollo del Aprendizaje de la Universidad de Wollongong, a 60 km de Sydney, creó un programa de apoyo a los profesores de cada asignatura, en el que se les ayuda a rediseñar sus currículos para integrar actividades de alfabetización académica y estrategias de aprendizaje, denominado *Desarrollo integrado de lenguaje, alfabetización académica y aprendizaje* (Skillen *et al.*, 1998). Se parte del principio de que la educación superior exige desarrollar modalidades de estudio y dominio de lo escrito, nuevas y extrañas para el estudiante promedio que ingresa en la universidad (Skillen y Mahony, 1997).

En un sentido afín, algunas universidades o facultades han reconocido explícitamente en sus estatutos que cada disciplina constituye una particular cultura escrita, con prácticas de interpretación y producción textual características, y que es función de los estudios superiores ayudar a los alumnos a ingresar en estas comunidades discursivas. Así lo establece, por ejemplo, la Universidad Tecnológica de Victoria, en Melbourne, la cual estatuye la necesidad de que cada materia se ocupe de la alfabetización académica de sus estudiantes. Y exige que la enseñanza de estas competencias para el estudio y la comunicación

> "debe estar contextualizada y versar sobre el contenido específico que los estudiantes tienen que aprender" (Comité sobre Lenguaje y Alfabetización de la VUT, en Murphy y Stewart, 1999).

Del mismo modo, la Universidad Tecnológica de Curtin aprobó un informe en 1994 sobre "Comunicación en contexto", que recomienda a las Escuelas Universitarias que

> "desarrollen sus propias líneas de acción sobre habilidades comunicacionales -basadas en las necesidades de las disciplinas y de los estudiantes, y en las expectativas de los cuerpos profesionales y de los empleadores- y provean cursos de comunicación específicos para cada disciplina y/o adopten enfoques de comunicación-en-contexto" (Zadnik y Radloff, 1995).

Despreocuparse, preocuparse u ocuparse

La postura de hacerse cargo de cómo aprenden, leen y escriben los estudiantes en la universidad, aunque no generalizada en todas las unidades académicas, ha ido creciendo progresivamente. Su historia se fue forjando en forma paulatina, como una alternativa a la concepción de que la labor docente consiste sólo en transmitir contenidos disciplinares. Con frecuencia, las estrategias que precisan los alumnos para adquirir, elaborar y comunicar conocimiento se habían dado por sentadas. Los buenos universitarios parecían haberlas logrado de modo natural y era raro que los profesores se ocuparan de ellas. La transformación de este enfoque en algunos sectores universitarios ha sido producto del cambio en la población de ingresantes y del monto de responsabilidad asumido por las instituciones respecto a la preparación para el aprendizaje y la cultura escrita de los alumnos.

Según Skillen *et al*. (1998), la historia de la corriente que propicia ocuparse del estudio, lectura y escritura de sus estudiantes puede describirse en tres etapas. En un *primer momento*, la tendencia de las instituciones australianas era no hacer nada, es decir, despreocuparse y considerar que estas cuestiones eran responsabilidad exclusiva de los alumnos. En lo que concierne a la escritura académica, se esperaba que los ingresantes estuvieran preparados para lograr con el tiempo el "aprendizaje por ósmosis" (sic), necesario para saldar la distancia entre los procesos de escritura requeridos en la universidad y los practicados en la secundaria. Esta ósmosis consistiría en captar implícitamente la forma de los textos específicos de las disciplinas, para así poder replicar su estructura y estilo (Skillen *et al*., 1998). También se suponía que los alumnos llegaban a los estudios superiores equipados con las estrategias y actitudes necesarias para aprender en la universidad, o bien que las desarrollarían con el paso de los años y a partir de sus experiencias en situaciones de aprendizaje. Esta suposición nunca fue avalada por la investigación ni por el relato anecdótico

de casos. Por el contrario, muchos estudiantes finalizaban la universidad con una comprensión inapropiada y procedimientos de estudio inefectivos (Chalmers y Fuller, 1996).

En la década del '80, comienza un incremento en la matrícula universitaria como producto de cambios económicos en Australia y en la región circundante. El desempleo también contribuye a este incremento. Aumenta la diversidad entre los alumnos; muchos ingresantes son universitarios de primera generación, que provienen de familias de bajos ingresos, para las que el acceso a la formación superior es una posibilidad reciente. A partir de los años '90, crece la proporción de estudiantes internacionales de habla no inglesa y de culturas distintas. Muchos llegan con poca idea acerca de qué se espera de ellos en la formación superior (Murphy y Stewart, 1999; Skillen *et al*., 1998; Woodward-Kron, 1999).

Es así como en un *segundo momento*, las instituciones asumen cierta responsabilidad y crean "centros de aprendizaje y escritura" (también denominados "de habilidades lingüísticas y académicas"), que ofrecen tutores para asistir individualmente a los alumnos necesitados apoyando su estudio y sus competencias de comunicación oral y escrita, por fuera del currículum de las carreras. También organizan cursos que enseñan estrategias de aprendizaje y escritura en forma separada a las otras materias, en los que se tratan los temas de las asignaturas como un material incidental sobre el que las estrategias pueden ser practicadas. El desarrollo de estos procedimientos de lectura y escritura es considerado una actividad extra, no relacionada con el contenido de las materias que se imparten, y fuente de preocupación de especialistas.

Dos problemas han sido observados con estos programas (Chalmers y Fuller, 1996). Por un lado, *descontextualizan* el aprendizaje de las estrategias de estudio y comunicación con respecto al 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. A veces, un efecto no deseado de estos programas es que los alumnos logran un conocimiento declarativo acerca de las estrategias pero no consiguen desarrollar el necesario conocimiento procedimental y condicional para saber cómo, cuándo y porqué ponerlas en práctica.

Por otro lado, los programas separados suelen estar basados en una *concepción deficitaria* de las destrezas 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 al resto de los profesores de que no son responsables por cómo aprenden y escriben sus alumnos. Sitúa la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos fuera de la clase, permitiendo incluso que los docentes y la institución sostengan que hacen algo con el "problema" del estudio y la escritura de los alumnos. Como una consecuencia de esta concepción deficitaria, muchos estudiantes que podrían beneficiarse asistiendo a estos programas -para recibir orientación de un especialista en aprendizaje y/o escritura- son renuentes a hacerlo porque no quieren ser vistos como problemáticos.

Para responder a estas dificultades, en un *tercer momento* se desarrollan experiencias que se ocupan de la lectura, escritura y aprendizaje de los alumnos en el seno de cada materia. Contemplan promover la alfabetización académica dentro del dictado de las asignaturas existentes. Combinan la transmisión de los conceptos de una disciplina con la enseñanza de estrategias de estudio relevantes para aprender esos contenidos, e incluyen tareas de lectura y escritura en cuyo desarrollo los estudiantes reciben orientación por parte de sus profesores. Para llevar a cabo estas acciones, especialistas en pedagogía, aprendizaje, lectura y escritura trabajan junto a los docentes de cada materia. Conciben que facilitar la alfabetización académica de los estudiantes no es una tarea remedial sino un objetivo progresivo para que todos puedan iniciarse en los discursos académicos y profesionales, y desarrollar su potencial de aprender (Skillen y Mahony, 1997). Estos programas integrados han demostrado ser más efectivos que los separados (Chalmers y Fuller, 1996).

Integrar la enseñanza de la escritura y el estudio en las diversas materias es la postura cúlmine del proceso anterior. No obstante, en las instituciones relevadas coexiste con las otras modalidades. Entonces, más que etapas que se superarían sucesivamente, las tres formas anteriores resultan modelos alternativos de enfocar las relaciones entre aprendizaje, enseñanza, lectura y escritura.

Implementar la alfabetización académica

Las acciones de enseñanza relativas a la alfabetización académica de los universitarios australianos pueden agruparse en dos tipos: aquéllas que recurren a actividades externas a las asignaturas y aquéllas que incluyen en su currículum intervenciones específicas. A continuación ejemplifico ambas.

Enseñar desde fuera de las materias obligatorias

Una práctica observada en algunas universidades australianas, de uso corriente en la educación superior norteamericana (Carlino, 2004 a y 2005 b), es la oferta de cursos y de consejeros (*advisers*) o tutores de escritura, por fuera de las materias obligatorias.

Muestra de los primeros son los **talleres de escritura de la investigación** para estudiantes de posgrado de la Universidad de Murdoch, en Perth, organizados por su Centro de Enseñanza y Aprendizaje. Están a cargo de especialistas en el proceso de elaborar textos científicos, que trabajan en colaboración con los supervisores de tesis (Beasley, 1999). Son dos talleres correlativos, que coordinan sus objetivos con los profesores de posgrado, a quienes se recurre para clarificar expectativas, convenciones y estándares de cada área disciplinar y para seleccionar tesis y trabajos de investigación "modelo", que serán analizados durante el taller. El taller I está enfocado para el inicio de los posgrados y se centra en acompañar la escritura del proyecto de tesis. Orienta para elegir un tópico de investigación factible, formular preguntas relevantes, revisar la bibliografía pertinente y justificar la significación del estudio propuesto. También asiste para realizar presentaciones en seminarios y avanza sobre la comprensión de diferentes géneros de tesis y sobre la planificación y redacción de la revisión bibliográfica definitiva. El taller II se ofrece a alumnos que promedian sus estudios de posgrado y buscan aprender a escribir *papers* y su tesis. También persigue la familiarización con las convenciones de la investigación y escritura científicas, examina en profundidad la forma y el contenido de cada sección de tesis y *papers* recomendados por el supervisor y los analiza con referencia a sus características genéricas y específicas al campo disciplinar. Además, guía la escritura de partes de la tesis y promueve la revisión como método para refinar los contenidos y la retórica del escrito (Beasley, 1999).

Otra forma de enseñanza con recursos externos a las materias es el sistema de consejeros académicos (*language and academic skills advisers*) difundido en varias universidades (Chanock, 2000; Chanock y Vardi, 2005; Craswell y Bartlett, 2001; Webb, 2001). Los consejeros trabajan dentro de los Centros de Aprendizaje y Escritura ofreciendo tutorías a los alumnos que los consultan, orientando a las cátedras y diseñando "enseñanza en equipo" con ellas (véase el apartado siguiente). Ejemplo de lo primero es el **Programa de Asistentes de Escritura**, desarrollado por el Centro de Aprendizaje de la Universidad de

Nueva Gales del Sur, en Sydney (Hunter, 1998). Su objetivo es proporcionar ayuda al proceso redaccional de los alumnos y, para ello, selecciona y brinda capacitación a estudiantes del último año y de posgrado, quienes funcionan como tutores de escritura del resto de alumnos. Estos tutores discuten los problemas de redacción en forma individual con cada alumno que lleva a supervisión los trabajos que debe preparar para las asignaturas que cursa. Las demandas más frecuentes de los estudiantes de primer año se refieren a estructurar sus escritos, a entender lo que el profesor quiere realmente -para lo cual es preciso analizar las consignas dadas-, a cómo empezar a escribir. Los alumnos de años superiores piden pulir sus escritos y recibir el comentario de alguien con una perspectiva externa. La filosofía de este programa queda reflejada en palabras de su director:

> "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).

Enseñar desde dentro de las materias obligatorias

El otro tipo de práctica es la alfabetización académica desde el interior de cada asignatura. Los mismos profesores que dictan sus materias, en colaboración con o asesorados por especialistas, incluyen en sus programas acciones formativas de interpretación y producción textual. En algunos casos, estas experiencias comienzan siendo implementadas como "enseñanza en equipo", es decir, a cargo del docente de la asignatura junto con el consejero académico o especialista del Centro de Aprendizaje y Escritura (Cartwright *et al.*, 2000; Chanock, 2003 y 2004; de la Harpe *et al.*, 2000; Murphy y Stewart, 1999; Skillen *et al.*, 1998; Tapper, 1999). Dos modalidades pueden observarse: la integración de actividades de estudio dirigido y la integración de actividades de lectura y escritura científica y profesional. La inclusión de actividades de estudio dirigido se propone orientar los modos de leer y escribir para aprender. A su vez, la integración de actividades científicas y profesionales tiene por objetivo 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 lectura y escritura para aprender

La primera modalidad de experiencias que incorporan la lectura y la escritura en el currículum de cada materia es la que se refiere a enseñar estrategias de aprendizaje en el seno de cada asignatura. Esta modalidad se ocupa de la comprensión y producción de textos como medios para aprender.

Por ejemplo, el Programa de Diseño Instruccional y el Departamento de Estudios sobre Enseñanza y Currículum, de la Universidad Edith Cowan, desarrollaron y probaron un conjunto de propuestas, y coordinaron la capacitación a profesores para que incluyeran en sus materias diversas **estrategias de estudio**. Éstos enseñan a *adquirir información* y muestran con práctica efectiva cómo buscarla a través de diversos medios, enseñan cómo leer para hacerse una idea de lo que contiene un texto, cómo identificar los puntos principales en las exposiciones y en la bibliografía, cómo tomar apuntes de clases y notas de artículos leídos, cómo fichar textos para preparar monografías. También ayudan a *trabajar con información*: explicar un tema, hacer mapas conceptuales, organizar ideas, estudiar en grupos, escribir párrafos como unidad temática, resumir a partir de notas. Asimismo plantean estrategias para *consolidar y demostrar el aprendizaje* y enseñan a analizar las preguntas de examen y planificar las respuestas, preparar monografías y elaborar ensayos (Chalmers y Fuller, 1996). Estos procedimientos no son ejercitados en el vacío o con materiales *ad hoc* sino que se usan como medio de abordar los contenidos de la asignatura en la que se incluyen (por ejemplo, Swan, 2000, los trabaja en la materia Cinética). Los coordinadores de la experiencia señalan que es preciso ayudar a los alumnos a adquirir el conocimiento declarativo acerca de las estrategias, el conocimiento procedimental sobre cómo usarlas y el conocimiento condicional sobre cuándo y porqué hacerlo. Para ello, explican el objetivo de cada estrategia, demuestran su funcionamiento y hacen visible el proceso de toma de decisiones que subyace a elegir qué acciones emplear y cómo. Emplean la técnica del modelado de "pensar en voz alta", en la que, además de mostrar la estrategia en uso (en relación con los contenidos de la materia en la que se integra), el docente verbaliza lo que va pensando al implementar la estrategia, a partir de dudas y dificultades similares a las que encontraría un alumno. Así, este tipo de modelado es

fuente de conocimiento procedimental sobre cómo usar la estrategia y provee información condicional sobre por qué se decidió emplearla, cómo se monitorea el proceso y enfrentan las dificultades, etc. Pensar en voz alta significa explicitar el conocimiento metacognitivo subyacente al uso de la estrategia. Después de este modelado, el docente retroalimenta el proceso que llevan a cabo sus alumnos para poner en marcha estrategias similares dentro del contexto de enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares de su asignatura (Chalmers y Fuller, 1996).

Otras experiencias han introducido **cambios en la forma de evaluar** a los alumnos incluyendo en el dictado de las materias actividades que ayudan a producir mejores exámenes y monografías. Entre ellas, la cátedra de Historia del Departamento de Ciencias Sociales y Lenguas Asiáticas, de la Universidad Tecnológica de Curtin (Murphy, 1998) y la de Relaciones Industriales de la Facultad de Negocios y Administración Pública, de la Universidad Edith Cowan (Bailey y Vardi, 1999). En este segundo caso, se lo hace a través de la enseñanza en equipo. El objetivo de esta labor conjunta entre la especialista disciplinar y la especialista en escritura (del Programa de Habilidades Genéricas de la universidad) fue promover que los alumnos prestaran atención y pudieran aprovechar las correcciones que hacía la docente a sus trabajos escritos, asegurar que los estudiantes 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, para que fueran tenidas en cuenta en las sucesivas reescrituras. Así, los estudiantes escribieron a partir de la elección de uno de entre varios temas. La primera entrega consistía en una revisión bibliográfica del material. Este escrito era devuelto con comentarios de la profesora acerca del contenido de lo investigado, de su enfoque y de la síntesis lograda. La segunda entrega, 4 semanas después, era una primera versión del ensayo. La docente la devolvía con observaciones sobre su coherencia, claridad explicativa, progresión del argumento, profundidad en el análisis y uso de los datos obtenidos, además de otros aspectos lingüísticos y ortográficos. Por último, a las 3 semanas, se debía entregar una reelaboración del anterior borrador. La laboriosidad de este procedimiento estaba justificada para el equipo de trabajo porque constituía una instancia de evaluación formativa para los alumnos. Pero, en especial, porque formaba parte de un ciclo de acción-investigación, en el que la docente podía reflexionar sobre su tarea con

acompañamiento de una especialista en temas de aprendizaje y escritura (Bailey y Vardi, 1999).

Integrar lectura y escritura profesional y científica

El segundo tipo de experiencias integra en el currículum de cada materia los modos de leer y escribir, como prácticas similares a las de la respectiva comunidad científica y profesional. Describiré una propuesta en la que los alumnos se involucran en el sistema de revisión anónima de *papers*, empleado usualmente por las revistas científicas, y un proyecto semestral en el que los estudiantes preparan una jornada científica.

La materia Ciencias de la Atmósfera de la Universidad de Murdoch (Perth) enfrentó el problema de la corrección de trabajos escritos por los estudiantes (Robinson, 1999). 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 evaluación 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 otras modalidades 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 texto sería revisado por otros dos pares. Las tres revisiones hechas por cada alumno, junto con las de sus compañeros, eran recibidas por los auxiliares docentes, que funcionaban como editores. Su rol era asignar una nota final basada en las tres calificaciones de los alumnos. Si éstas coincidían, la nota surgía del consenso. Si las revisiones diferían, el editor (auxiliar docente) releía el trabajo y otorgaba la calificación por su cuenta. 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. La experiencia arrojó los siguientes resultados. Muchos alumnos se comprometieron con la tarea y aportaron revisiones criteriosas e inteligentes; sin embargo, predominó la disparidad en la calidad de las evaluaciones y las inconsistencias entre los revisores fueron notorias. En una encuesta final, el 70% de los alumnos acordó que la anonimidad era importante, que la nota recibida había sido justa y que la tarea de revisión de escritos de compañeros les había servido para aprender. Los docentes manifestaron que el tiempo que debieron dedicar como editores fue similar al que empleaban cuando la corrección estaba completamente a su cargo, pero que la tarea les resultó más grata. A pesar de las dificultades mencionadas -punto de partida para introducirle cambios en el futuro (Robinson, 1999)-, la propuesta se considera valiosa porque lleva al aula una de las prácticas instituidas por la comunidad académica de referencia.

Por último, el Departamento de Física Aplicada, con asesoramiento del Grupo de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Tecnológica de Curtin, planteó cambios sustanciales en el seminario *Comunicación Científica*, 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 exponer 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 elaboración 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 con anterioridad (Zadnik, en de la Harpe *et al*., 2000). Así, 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, con ayuda 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. Esta innovación fue seguida y evaluada por el Grupo de Enseñanza del Aprendizaje de la universidad. No sólo los asistentes externos a la conferencia la valoran como un éxito. Los propios alumnos destacan que su preparación es muy laboriosa pero que vale la pena: es un desafío motivante. Muchos comentarios de alumnos a mitad de semestre indican que la experiencia es fuente de aprendizajes sustanciales:

> "aprendí la necesidad de organizarme, ya que la escritura lleva más tiempo de lo que pensaba" [...] "aprendí a pensar en la audiencia" [...] "aprendí la importancia de hacer borradores y tomarme tiempo entre escribir y revisar" [...] "aprendí a pedir a amigos comentarios sobre mi escrito" [...] "aprendí a referenciar correctamente" [...] "aprendí a escribir el primer borrador para mí mismo, sin preocuparme por los aspectos formales" [...] "aprendí a usar Internet". (Zadnik y Radloff, 1995).

Al final del semestre los estudiantes manifiestan que aprendieron a controlar la ansiedad para hablar ante grandes grupos y a hacerlo con cierta confianza, a trabajar en equipo, a escribir, a responsabilizarse por lo que querían y necesitaban aprender. Fundamentalmente, lo que expresaron fue su compromiso, porque sintieron que estaban haciendo algo propio y auténtico: para sí mismos y como autores.[4]

Obstáculos para generalizar el modelo integrado

Como el lector probablemente colegirá, integrar a la enseñanza de una materia la cultura escrita de esa disciplina y ocuparse de las estrategias de estudio y de la producción de textos en ella exigen un importante cambio institucional: revisar los objetivos de la formación de graduados, asegurar modificaciones curriculares y disponer los medios necesarios para el desarrollo profesional del cuerpo de profesores (Skillen y Mahony, 1997). Si no se sostienen estos cambios, las buenas intenciones suelen naufragar. Es lo que ocurre con los intentos que han quedado a medio camino a causa del tibio apoyo recibido. Por ejemplo, cuando un especialista en aprendizaje y/o escritura ofrece una o varias clases en el espacio de tiempo que le deja el profesor de la materia, o bien cuando dentro de una carrera se crea una asignatura que está a cargo sólo de estos especialistas. Estas prácticas relegan el desarrollo de los procedimientos de estudio y de la alfabetización académica, convirtiéndolos en un agregado con poca relevancia para el contenido de lo que se estudia, y logran baja efectividad. Por su misma naturaleza, desaprovechan la oportunidad de desarrollo profesional que podría tener lugar por el intercambio entre el profesor de la disciplina y un experto en aprendizaje y/o alfabetización académica, cuando ambos se involucran en la reflexión conjunta sobre la enseñanza de contenidos específicos (Skillen *et al.*, 1998). Estos "retrocesos" son ejemplo de los obstáculos que tiene el enfoque integrado para llegar a generalizarse.

También en ciertos casos se sigue planteando la falsa disyuntiva entre enseñar contenidos *o* enseñar a aprender en el vacío. En los documentos analizados en el presente estudio, quienes están comprometidos con las alfabetizaciones académicas critican el enfoque transmisivo presente en la enseñanza de otros docentes; éstos organizan las clases sólo para dar información, privando a sus estudiantes de orientación para leer y escribir y ofreciendo así poca oportunidad de elaboración cognitiva. El objetivo de esta enseñanza es exponer los temas de la materia. Aprender queda como responsabilidad exclusiva del estudiante. Los partidarios de este enfoque suponen que la mayoría de los alumnos no necesitan ayuda para estudiar y que es preferible emplear el tiempo para cubrir los contenidos conceptuales del programa.[5] Si bien este enfoque no es el predominante en los foros de discusión académica australianos, aparece siempre como un trasfondo contra el cual se levanta la corriente que propicia ocuparse de las estrategias de aprendizaje y prácticas comunicativas disciplinares, incorporándolas en el dictado de cada asignatura.

CONCLUSIÓN

Las experiencias integradas referidas en este artículo son una muestra de cómo pueden llenarse de contenido los cíclicos reclamos de "enseñar a aprender", muchas veces fracasados por sus propuestas vacías de sustancia. Por el contrario, en el contexto del país oceánico, la enseñanza de estrategias de aprendizaje se concibe como la inclusión explícita, dentro de las materias, de procedimientos de estudio guiados por profesores que acompañan y retroalimentan el leer y escribir de sus alumnos con fines académicos. La enseñanza de la comunicación escrita se orienta, de igual modo, hacia los usos discursivos particulares de cada disciplina y se lleva a cabo a propósito de trabajar en clase los contenidos correspondientes. Los docentes de las distintas materias, que inicialmente no saben cómo hacerlo, cuentan con la capacitación de especialistas en escritura y aprendizaje, su asesoramiento en el tiempo o incluso su colaboración a través del sistema de "enseñanza en equipo".

Ahora bien, ¿por qué lectura, escritura y aprendizaje aparecen vinculados en el modelo integrado? Los fundamentos de estas prácticas pedagógicas reconocen que la lectura y escritura son herramientas claves para asimilar y elaborar el conocimiento. Asumen al mismo tiempo que enseñar una materia no sólo es transmitir su sistema conceptual y metodológico sino abrir las puertas a su cultura escrita. Por ello, se ocupan de ayudar a desarrollar los modos de interpretar y escribir textos, porque éstos forman parte del proceso de comprender y aprender, y porque son constitutivos de las comunidades académicas.

Las experiencias integradas también se erigen contra la propensión a dar por supuesto que los alumnos saben leer, escribir y estudiar para la universidad, porque se han percatado de qué ocurre cuando se excluye del currículum a las alfabetizaciones académicas. La tendencia de las cátedras a *no* hacerse cargo de cómo su alumnado analiza y produce textos suele tener por contrapartida la despreocupación de los mismos estudiantes. Se origina así un cruce de expectativas mutuas entre profesores y alumnos, y un desencuentro inevitable. El desencuentro ocurre cuando se constata que no sólo los docentes pueden desentenderse del aprendizaje. También se desentienden los alumnos, confiados en que si el profesor sólo transmite contenidos, su rol como estudiantes es recibir lo que el docente provee: frente a un profesor que sólo expone, se construye un alumno que únicamente espera obtener el conocimiento ya dado. En el primer caso, el profesor considera que el estudiante es responsable de su aprendizaje; en el segundo caso, los estudiantes consideran que su aprendizaje es responsabilidad del docente (Chalmers y Fuller, 1996).

El modelo australiano de hacer lugar en las cátedras a la enseñaza del estudio y la escritura, en forma integrada con los contenidos disciplinares, pareciera evitar este cruce de expectativas en espejo, que consiste en esperar en vano que sea otro el que se ocupe. Para la educación superior iberoamericana, conocer qué se piensa y hace en las universidades que se responsabilizan por cómo se leen, escriben y aprenden las materias puede servir para repensar los problemas de escasa lectura, poca comprensión, confusa escritura y aprendizaje superficial, que muchas veces se atribuyen unilateralmente a los alumnos.

NOTAS

[1] La tendencia de las universidades argentinas a no enseñar los modos de lectura y escritura esperados tiene algunas excepciones, incrementadas en los últimos años: los talleres de lectura y escritura que unas carreras ofrecen al inicio de los estudios superiores, las acciones de ciertas cátedras que incorporan actividades de estudio acompañado y algunos posgrados que proponen un seminario de escritura de tesis, además de las ayudas que muchos supervisores de tesis brindan a sus supervisados. Muy recientemente, también se han implementado programas de articulación entre la escuela secundaria y la universidad y programas de retención de los estudiantes universitarios de los primeros años, que conceden atención a la lectura y escritura como claves para la permanencia de los universitarios en el sistema. Sin embargo, aunque algunas experiencias locales han comenzado a ser documentadas (por ejemplo, en Carlino, 2004 b y 2005 a, y en la publicación virtual de los trabajos presentados a un Simposio -Carlino, 2004 c- y a un panel específicos sobre el tema -Carlino, 2005 c-), son todavía pocas las que se han difundido y, por consiguiente, pasan desapercibidas para el resto de la comunidad universitaria. La educación superior argentina no ha asumido en su agenda político-pedagógica la alfabetización académica como prioridad.

[2] Para un panorama de lo que hacen las universidades canadienses y norteamericanas, véase Carlino (2004 a y 2005 b).

[3] "Literacy" puede traducirse por "alfabetización", aunque conviene tener presente que el vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el castellano. Se entiende por *literacy* a los usos que se hacen de la lectura y escritura, en cualquier nivel escolar y también en ámbitos no educativos. Se habla de "alfabetización académica, terciaria o superior" para referirse a las culturas escritas de las comunidades científicas y de las instituciones que se ocupan de transmitirlas.

[4] Varias de estas experiencias australianas han sido inspiradoras de otras tantas actividades realizadas en mi cátedra universitaria en las que orienté los modos de leer y escribir para aprender y para acercarse a las prácticas profesionales y científicas (Carlino, 2005 a).

[5] Según Chalmers y Fuller (1996), esta postura contiene una posición elitista implícita, que considera que enseñar a leer, escribir y estudiar es una concesión a los grupos de alumnos menos aventajados. Sin embargo, se ha constatado que quienes más se benefician con la enseñanza de procedimientos de estudio y escritura son los alumnos de rendimiento promedio o superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). Writing to Learn. En *Reference Guide to Writing Across the Curriculum* (pp. 57-65). West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Beasley, C. (1999) "Assisting the postgraduate research and writing process: Learning in context across disciplines". En K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (Eds.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, pp. 35-41. Actas de la octava conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1999, Perth, Australia.

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, 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 Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1995, Perth, Australia.

Carlino, P. (2004 a). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, *25*(1), 16-27.

Carlino, P. (Coord.). (2004 b). *Leer y escribir en la universidad.* Colección Textos en Contexto nº 6. Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura.

Carlino, P. (Coord.) (2004 c). 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 ISBN 950-863-061-1 y también disponibles en Internet en http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php

Carlino, P. (2005 a). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2005 b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, Madrid. Nº 336, enero-abril de 2005, 143-168.

Carlino, P. (Coord.) (2005 c). 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 en CD Rom y también disponibles en Internet en http://babbage.webpal.info/saece/conftrab.html o en http://www.saece.org.ar

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*, 133-144. Actas de la ASET-HERDSA 2000 Conference, Toowoomba, Queensland, 2-5 de Julio de 2000.

Coffin, C., Curry, M.J., Goodman, S, Hewings, A., Lillis, T. Y Swann, J. (2003). *Teaching Academic Writing*. London, Routledge.

Chalmers, D. y Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.

Chanock, K. (2000). 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, 21-23 de setiembre de 2000. Perth: ACAL.

Chanock, K. (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.

Chanock, K. (2004). A Shared Focus for WAC, Writing Tutors and EAP: Identifying the "Academic Purposes" in Writing Across the Curriculum. *The WAC Journal*, *15*(sept.), 19-32.

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, 3-4 de febrero de 2005, Perth, Australia.

Craswell, G. y Bartlett, A. (2001). Changing Identities: LAS Advisers. Actas de la Conferencia Australiana sobre *Lenguaje y Habilidades Académicas "Changing Identities"*. Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.

De la Harpe, B. Radloff, A., Giddy, J., Zadnik, M. y Yukich, J. (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 de la novena conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 2000. Perth: Curtin University of Technology.

Diment, E. y Carlino, P. (2006). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de la universidad. Un estudio piloto. Memorias de las *XIII Jornadas de Investigación en Psicología* (ISSN 1667-6750). Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 10-12 de agosto 2006.

Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad, 4*(3), 9-17. Universidad de Antioquia, Colombia. Disponible también en: http://unipluriversidad.udea.edu.co/vol4-1/vol4-3-2.htm

Flower, L. (1990). *Negotiating Academic Discourse* (Technical Report nº 29). National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Reeditado como Report Nº 10 en *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (1990), en L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck. NY: Oxford University Press.

Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing*. Boston: Bedford/St. Martin's.

Guthrie, R., McGowan, J. y de la Harpe, B. (2001) "Professional skills? - 'When the going gets tough, the tough have a meeting'". En A. Herrmann y M. Kulski (Eds.), *Expanding Horizons in Teaching and Learning*. Actas de la conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 2001, Perth, Australia.

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.

Jones, C., Turner, J. y Street, B. (1999) *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Murphy, E. (1998) "Assisting students to develop essay writing skills". Publicación interna del Programa de *Good Practice in Teaching and Learning*, Universidad Tecnológica de Curtin, Perth.

Murphy, H. y Stewart, B. (1999) "The integration of a language and learning program into a business law subject". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia sobre Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, Australia, julio de 1999.

Radloff, A. (Ed.) (1998). *Communication-In-Context. A Commonwealth Staff Development Funded Project*. Perth: Curtin University of Technology.

Radloff, A. y de la Harpe, B. (2000) "Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers". En *Flexible Learning for a Flexible Society*, Actas de la ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference. Toowoomba, Queensland, julio de 2000.

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*, 52-73.

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.

Swan, G. (2000). Reading, taking notes and problem solving. En A. Herrmann y M. M. Kulski (Eds.), *Flexible Future in Tertiary Teaching*. Actas de la novena conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 2000. Perth: Curtin University of Technology.

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

Tapper, J. (1999). "Partnerships in development of students' communication skills". HERDSA Annual International Conference, Melbourne, Australia, 12-15 de julio de 1999.

Vardi, I. (1999) "Developing critical writers at the undergraduate level: some insights from critical thinking pedagogy and linguistics". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.

Webb, C. (2001). Language and Academic Skills Advisers: Professional Ontogenesis. Actas de la Conferencia Australiana sobre *Lenguaje y Habilidades Académicas "Changing Identities"*. Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.

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

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 Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1995, Perth, Australia.

SÍNTESIS CURRICULAR DE LA AUTORA

Doctora en Psicología de la Educación, Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), de Argentina, autora de numerosas publicaciones sobre el tema, entre las que se destaca el libro *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* , galardonado a nivel nacional como Mejor Libro de Educación -Obra didáctica- 2005. Sus líneas de investigación actuales son la lectura y la escritura en la universidad y las experiencias de hacer una tesis en los estudiantes de posgrado.