

Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Provincia de Buenos Aires, 2006.

Lo que sí hacen algunas cátedras universitarias con la escritura.

Diment, Emilse y Carlino, Paula.

Cita:

Diment, Emilse y Carlino, Paula (Diciembre, 2006). *Lo que sí hacen algunas cátedras universitarias con la escritura. Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Provincia de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/166>

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



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>.

LO QUE SÍ HACEN ALGUNAS CÁTEDRAS UNIVERSITARIAS CON LA ESCRITURA¹

Emilse Diment y Paula Carlino
emilsed@yahoo.com
UBA / CONICET

SIMPOSIO: “Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior”.

RESUMEN

Con el propósito de relevar las perspectivas de alumnos y docentes sobre las prácticas de escritura al comienzo de la universidad, analizamos un reducido número de entrevistas a docentes y alumnos de carreras de las ciencias sociales. Allí identificamos una contradicción: ellos suponen que la escritura no debería abordarse en este nivel de estudio; sin embargo, sí suelen implementarse acciones que la incluyen, no siempre consideradas como parte de la enseñanza. En este trabajo describimos la gama de acciones relatadas. Lo menos frecuente es la revisión de sucesivas versiones de textos; pero se ofrecen señalamientos y sugerencias a partir de algunos esbozos. Ciertas cátedras explicitan sus expectativas para lo cual elaboran modelos escritos, dan ejemplos y orientaciones orales. Mostramos cómo está presente la escritura en las clases. Presentamos limitaciones y dificultades que enuncian ambos actores para llevar a cabo las actividades descriptas y para incluir otras diferentes.

INTRODUCCIÓN

Aunque en las instituciones de educación formal la escritura suele ser uno de los medios principales de evaluación, que incide en el éxito y fracaso de los estudiantes (Araujo *et al.*, 2004; Barbabella y otros, 2004), escribir también puede ser un instrumento para aprender y

¹ Este estudio piloto forma parte del trabajo de tesis de maestría en curso de la primera autora, dirigido por la segunda, y está enmarcado en el PIP 5178 *Leer y escribir en la universidad: perspectivas de alumnos y docentes en asignaturas de las ciencias sociales*, financiado por CONICET.

pensar (Scardamalia y Bereiter, 1995; Tynjälä y otros, 2001). En ambos casos, aprender a escribir académicamente haciendo uso del potencial epistémico de la escritura es un largo proceso; Boch y Piolat (2005) sugieren que abarca un período no menor a 15 años de intensa formación. Para que ésta tenga lugar, tres elementos han de confluir: el alumno, el docente y el escribir acerca de los contenidos disciplinares. El primero precisa construir activamente su conocimiento conceptual y discursivo, el segundo tiene que guiar y retroalimentar las versiones iniciales de comprensión y escritura del estudiante -al modo en que Rogoff, (1997) lo señala para el aprendizaje en general y Sommers (1982) para el de la escritura en particular-, en tanto que el tercero ha de ponerse en práctica recursivamente. De acuerdo con las corrientes “escribir a través del currículum” (Davidson y Tomic, 1999; Russell, 1990; Tolchinsky y Simó, 2001) y “escribir en las disciplinas” (Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003), se aprende a escribir mientras se escribe para aprender.

En contraposición a estas ideas, y en coincidencia con lo que Estienne y Carlino (2004) hallan respecto de la lectura, los alumnos y docentes universitarios, consideran que la escritura no es un contenido que debe ser enseñado en este nivel educativo ya que los estudiantes deberían haberse apropiado de esta herramienta en el colegio secundario, según se desprende de las entrevistas que analizamos en una ponencia previa (Diment y Carlino, 2006) y en un relevamiento contrastivo (Carlino, 2005). Detectamos sin embargo una contradicción entre esta suposición y las prácticas docentes, dado que algunos profesores indagados sí realizan actividades de escritura tendientes a ayudar a sus alumnos a responder según las expectativas planteadas por las cátedras.

En el presente trabajo, nos proponemos: a) describir cuáles son las acciones implementadas por estas cátedras para orientar y acompañar a los alumnos con el fin de que usen la escritura como instrumento para aprender las materias, aun cuando estas acciones no sean consideradas por los profesores como formando parte de la enseñanza, y b) identificar algunas limitaciones y dificultades que se presentan en el ámbito universitario para extender las acciones previamente descriptas y para implementar otras innovadoras.

METODO

Participaron del estudio voluntariamente ocho sujetos, cuatro docentes y cuatro alumnos, de los primeros años de distintas carreras de las ciencias sociales de universidades nacionales.

Los sujetos fueron elegidos por conveniencia, aunque la cátedra de un docente y un alumno (Historia de la Psicología) fue seleccionada especialmente porque teníamos información acerca de que allí habían comenzado a ocuparse de orientar la escritura que sus alumnos hacen de los contenidos de la materia (Acuña, 2005). Los datos se recogieron a través de entrevistas en profundidad, llevadas a cabo en forma individual según una versión adaptada del método clínico crítico de Piaget. Al finalizar las entrevistas, presentamos a todos los sujetos tarjetas con situaciones didácticas como un disparador para continuar indagando y profundizando en sus concepciones. Incluimos además un análisis inicial de los programas y otros materiales escritos provistos por las cátedras a sus alumnos.

RESULTADOS

¿Qué se hace y qué no se hace en las clases en torno a la escritura?

Trabajos escritos en clase

Salvo un docente del CBC, que se dedica sólo a la escritura del parcial², los otros tres profesores de la muestra manifiestan que proponen la elaboración de textos durante ciertas clases, con diferentes fines y modalidades.

Uno de los entrevistados revela que pide a sus alumnos que entreguen trabajos prácticos en algunas clases del cuatrimestre, y aunque no les ofrece modelos de escritos ni hace aclaraciones, los revisa fuera de clase y solicita la reescritura individual cuando las primeras versiones resultan muy incompletas. Manifiesta que la finalidad de estos escritos es que los alumnos se comprometan y sean activos -al escribir hacen más que escuchar y anotar- en una tarea que cuenta para la acreditación de la materia.

A diferencia de este docente, los dos que presentamos a continuación persiguen otros fines al plantear escrituras en clase y se ocupan también de forma distinta de los textos ya que van orientando a los estudiantes. Una docente relata que solicita escritos en casi todas las clases y plantea siempre actividades a partir de ellos. Parece suponer que la escritura aporta al aprendizaje de su materia a lo largo de un proceso donde va acompañando a los alumnos. Veamos ejemplos de lo que hace:

"A veces, por ejemplo, hacemos estos pasos previos a la hipótesis, los hacemos oralmente entre todos, lo hacemos oral y después les decimos que en grupos escriban hipótesis y las lean en voz alta y por ahí que otro grupo las justifique o que otro grupo le pueda hacer

² Según se detalla en el apartado siguiente.

preguntas o charlamos por qué está bien o por qué está mal esa hipótesis [...] ellos traen un escrito de la casa, y lo que hacemos en las clases es eso: leer los escritos de todos, y charlarlos en clase. (Docente UBA, Diseño de Imagen y Sonido, Cátedra: Historia analítica de los medios audiovisuales argentinos y latinoamericanos, 2do. año).

Manifiesta, en otro tramo de la entrevista, que la dificultad más importante para sus alumnos consiste en plantear una hipótesis justificada, relacionando el material empírico del trabajo práctico con la bibliografía y en consecuencia ha ideado alternativas de acción para ayudarlos, además de llevarles modelos escritos de hipótesis correctamente formuladas.

El otro docente expresa que a veces plantea escribir y retoma lo escrito con sus alumnos, como un intento de que ellos logren mayor elaboración de los contenidos y de que se apropien de la forma en que se escriben, además de dar continuidad entre los encuentros:

[...] "Teníamos calculado como para leer un cierto tiempo y les dábamos unas consignas para que trabajaran esos fragmentos en grupos y produjeran algo escrito y después les hacíamos trabajar a otro grupo lo de otros, eso cada dos clases. En otros casos [clases] los hacíamos producir y nos llevábamos lo que producían y en la otra clase empezábamos tomando algunos ejemplos, de los que habían trabajado más correctamente o que tenían determinados problemas específicos que se los señalábamos". (Docente UBA, Psicología, Cátedra: Historia de la Psicología, 2do año).

Estos son dos ejemplos de formas de orientar la comprensión que los alumnos desarrollan de los temas de las materias, a través de revisar sus textos -en grupo amplio o entre pares- con la participación de los docentes como expertos con mayor dominio de los contenidos disciplinares.

Además de lo implementado durante las clases, ambos docentes se refieren a que sus cátedras ponen a disposición de los alumnos guías, instructivos y modelos escritos para ayudarlos y explicitar lo que se espera de ellos. Una cátedra, como ya lo hemos señalado, redactó un modelo de análisis que da al alumnado en el primer encuentro y sirve para los sucesivos trabajos prácticos que deben ir entregando. La otra cátedra ofrece en su página de Internet el programa, ejercicios de autoevaluación, un instructivo para escribir el informe y ejemplos de trabajos "bien escritos" por otros estudiantes. Así se refiere uno de sus profesores a dichos escritos:

*[los alumnos] "Tienen **un instructivo** que les pedimos que lean, donde se indica también no sólo de qué se trata sino también una serie de cuestiones más formales como cómo citar, cómo poner las referencias bibliográficas....como trabajar la escritura académica, el tema del yo, el de no opinar sin fundamentotiene también ejercicios para que los estudiantes hagan una autoevaluación de lo que escribieron.*

[..]en **la página** [Web] de la cátedra seleccionamos los mejores trabajos de cada seminario y los subimos a la página, les decimos que consulten estos trabajos como para ver cómo son los trabajos que han sido muy bien evaluados".(El resaltado es nuestro).(Docente UBA, Psicología, Cátedra Historia de la Psicología, 2do. año).

Parciales

Los exámenes parciales ocupa un lugar privilegiado como situación de escritura, dado que todas las cátedras los implementan tanto en forma presencial, durante la clase, como domiciliarios. Para el docente del CBC³ es la única forma de escritura y evaluación de los alumnos. Él, coincidiendo con los demás, relata que habla de los parciales con los alumnos en la/s clase/s previas enunciando sus características generales o ciertas cuestiones formales y permite que le planteen dudas en ese momento. Además, para que los estudiantes lleguen a la evaluación anticipando lo que se les pedirá, formula preguntas semejantes en esa/s clase/s previa/s, cuyas respuestas luego revisan en grupo total o pequeños grupos, posibilitando nuevas aclaraciones orales. Otros dos profesores han introducido variantes en las consignas de los parciales probando diferentes alternativas, como la entrega de un listado de preguntas posibles del que seleccionan algunas en el momento mismo de la evaluación y la presentación de preguntas similares dentro de las que los estudiantes eligen alguna, para que "*puedan responder aquello en lo que se sienten más seguros*" (Docente UBA, Psicología, Cátedra Historia de la Psicología, 2do. año).

Todos los profesores hablan del parcial antes y después, una vez que ha sido corregido, pero no han generado otras actividades a partir de la corrección (que está a cargo de ellos), en las que participen los alumnos más allá de leer lo señalado, escuchar sus comentarios orales y eventualmente formularles preguntas.

Borradores y planes de escritura

Uno de los docentes y tres de los alumnos entrevistados refieren que hay propuestas que requieren elaborar textos más extensos (monografías, informes de lectura o trabajos prácticos) en un período más amplio de tiempo; pero éstos muy ocasionalmente son revisados a lo largo de la cursada; por lo cual los estudiantes llegan a entregar la "última" versión sin haber recibido comentarios con anterioridad. Para planificar los textos, suelen

³ Ciclo Básico Común: primer año de las carreras de la Universidad de Buenos Aires, aunque por fuera de su estructura curricular.

destinarse una o dos fechas intermedias entre la consigna y la entrega. En ellas, generalmente el docente se fija cómo son los recortes del tema, cómo se van enfocando los escritos, por ejemplo mediante la entrega de introducciones y/o índices. Un docente expresa lo siguiente:

"[los alumnos] tienen que entregar un plan que consta básicamente de un título, un tema, digamos que puedan describir más o menos en unos pocos renglones qué es lo que se proponen trabajar, una estructura, una especie de índice, de aquellos puntos que suponen necesariamente van a tener que abordar para tratar esos temas y la bibliografía. Este plan, por supuesto cuando terminen de escribir el trabajo puede variar... Bueno nosotros corregimos y devolvemos en el mismo día ese plan." [a veces, por falta de tiempo, lo devuelven corregido a la clase siguiente]. (Docente UBA, Psicología, Cátedra: Historia de la Psicología, 2do año).

Encontramos, en los tres alumnos que entregan planes de escritura, que ellos suponen que la intención de los docentes al pedir esa entrega anticipada es variada: desde poder orientarlos, que ellos se vayan organizando, ordenando, que no dejen el trabajo para último momento, hasta lo que para uno⁴ es una formalidad, una manera de ser controlado.

Los dos docentes de la muestra que proponen escrituras más extensas dejan librada la posibilidad de los alumnos de consultarlos a partir de entregas de borradores pero señalan que son muy pocos los que utilizan efectivamente esta opción, la que enfatizamos, se propone sin una fecha estipulada de antemano: quien quiere la usa, en diferentes tramos de las clases o vía correo electrónico⁵.

Al preguntarle al docente cuyo testimonio acerca de la revisión de bosquejos de informes incluimos anteriormente, por la alternativa de que todos los alumnos lleven a ese encuentro un borrador, en lugar del plan de escritura, manifiesta que sería positivo hacerlo, dado que los enfrentaría antes con sus dificultades y así el los podría ayudar mejor. Sin embargo, señala, como limitación, que a esa altura del cuatrimestre los temas del programa no han sido dados en clase ni leídos por los alumnos y plantea así un problema didáctico: ¿cómo pueden los alumnos armar textos si los contenidos aún no fueron abordados?, ¿cómo

⁴ Se trata de un alumno de primer año a quien le resulta fácil escribir, él escribe fuera del ámbito universitario y siempre organiza sus textos en base a planes previos.

⁵ Por ejemplo, una docente pide a los alumnos que armen un borrador del escrito que luego presentarán en la evaluación final y ella puede llegar a revisar más de una vez dependiendo del pedido que le hagan. A su vez, la estudiante de Letras, por su propia iniciativa organiza borradores o bosquejos que envía por mail a sus docentes, antes de los exámenes finales, para recibir de ellos orientaciones y señalamientos.

se puede combinar apropiación de contenidos con elaboración progresiva de textos donde dichos contenidos intervienen, desde el comienzo del curso?

Una de las alumnas entrevistadas agrega otra cuestión: si los textos se leen recién al finalizar la cursada, ¿cómo empezar a escribir y cómo pedirle acompañamiento al docente sin una lectura previa? Al referirse a la monografía dice:

"Yo tuve algo así de discutir... por ejemplo en [la asignatura] Argentina I me acuerdo que en el práctico, sí, lo que hacíamos éramos 15 más o menos, para la monografía el que quería exponía el tema que iba a preparar y entre todos lo comentábamos. [...] Lo que pasa es que a veces uno lo hace muy sobre la marcha y no tiene con una semana de anticipación todo bien formulado o lo que tiene formulado es medio precario[...] entonces a veces no da para tirarse así a la piletta. Y bueno yo creo que no todos podemos leer todo lo que hay para todas las m...para cada clase y bueno yo aunque sea si no leí toda la bibliografía no me mando a hablar porque por ahí me está faltando algo y estoy diciendo una burrada y estoy entorpeciendo una clase y la gente que habla mucho en las clases es muy molesta".
(Alumna UBA, Letras, 2do. Año).

Los motivos por los que habitualmente no se solicitan escrituras más extensas con sus borradores y planes y por los que la discusión oral en clase en torno a la escritura es más escasa pueden inferirse de lo que la mayoría⁶ de los docentes y de los estudiantes entrevistados mencionan como limitaciones: la cantidad de alumnos, la falta de tiempo, junto con la extensión del programa. Una alumna lo expresa así:

A: -"Esto de hacer un borrador y trabajarlo con algún compañero, ir corrigiéndolo entre los dos y después con el grupo, eso serviría, sí, aunque sea para discutir acerca del tema en cuestión. Sería bueno, si fueran grupos pequeños, si no fueran 80 en un aula".

[...].E: -"¿Vos creés que no se hace porque son muchos?"

A: -Y..., yo creo que en parte sí, porque si fuéramos 20, 10 borradores a corregir [durante la clase], entonces, ¿cuándo damos la clase?"

E: -¿Cómo cuándo damos la clase?"

A: - Claro, uno puede trabajar 1 tema así, de esta manera, con borradores y discusión, pero si son 10 temas de la cursada, o tenemos materias anuales o nos quedamos en el verano". (el subrayado indica cantidades que la entrevistada enfatiza). (Alumna UBA, Letras, 2do. año)

Otra razón que explica la escasa frecuencia de situaciones en las que se trabaja en clase con borradores es enunciada por dos docentes y por la alumna mencionada precedentemente: se trata de la asentada expectativa de que en clase el que expone es el docente; otras dinámicas en las que participen más los alumnos suelen vivirse como

⁶ Nos referimos a los dos de los cuatro docentes de la muestra en cuyas acciones nos venimos centrando y a dos de los tres alumnos a quienes sí se les piden otros escritos además del parcial y en quienes indagamos más específicamente la presencia de estas ideas. El tercero, al que no se le preguntó al respecto, fue el primer entrevistado en el estudio piloto.

“pérdida de tiempo”. Adicionalmente, la fuerza de la costumbre funciona como obstáculo para pensar modos distintos de organización del trabajo en el aula y así lo exponen los entrevistados:

*"Me encantaría trabajar en grupos pequeños con compañeros, digamos dos, tres, y poder sentarnos a discutir un montón de cosas de la facultad.... en clase en cambio voy para **incorporar conocimientos**".[...] sería muy lindo [trabajar en grupos durante las clases], pero yo estoy muy acostumbrada a trabajar sola y... a mí me gusta trabajar sola... yo creo que **es una cuestión de costumbre** y que yo sé que siempre va a ser así, que voy a la clase, y voy a tomar mis apuntes y voy a estudiarlos. Porque es así el sistema educativo, no sé (ríe). Desde que estoy en la facultad es así y no veo que vaya a cambiar" (el resaltado es nuestro). (Alumna UBA, Letras, 2do. año)*

*"Yo creo que tiene que ver con una cierta inercia también, que uno tiende a repetir la forma en que ha recibido la educación y es muy difícil innovar, uno tiene que estar continuamente atento a esa innovación porque si no apenas se descuida termina cayendo. Trabajar más en la transmisión a través por ejemplo de la escritura, sea en los prácticos, en los seminarios **no es algo normal**, yo no lo he recibido así cuando yo me formé, entonces trabajar de esa manera implica ir a contramano de algo que es común". (el resaltado es nuestro). (Docente, UBA, Psicología, Cátedra: Historia de la Psicología, 2do año).*

Del análisis de las entrevistas, es posible notar que aún en el profesor que más se ocupa del escribir, a quien seleccionamos intencionalmente porque sabíamos que así lo vienen haciendo en su cátedra, coexisten dos tendencias contradictorias: por un lado, es central trabajar los temas de la materia con ayuda de la escritura en virtud de que se lo intuye como positivo para el aprendizaje; por otro lado, es necesario usar prioritariamente la clase para impartir el programa, es decir, explicar, transmitir, de modo que sus alumnos tomen nota (en vez de dedicar la clase a trabajar con lo que los estudiantes podrían redactar)⁷.

⁷ La otra docente que se ocupa en todas las clases de los escritos de sus alumnos, enuncia como limitaciones para pedir textos más elaborados las que ya mencionamos, o sea, falta de tiempo y extensión del programa. Ella muestra una concepción del escribir vinculada con aspectos de superficie del texto (ver trabajo anterior, Diment y Carlino, 2006).

En el grupo de los alumnos se insinúa la coexistencia de ambas ideas, aunque sólo una de las estudiantes lo enuncia de manera explícita y espontáneamente - por lo cual la hemos seleccionado como ejemplificadora- y en los otros tres no se indagó con suficiente detalle .

CONCLUSIÓN

En este trabajo, mostramos de qué modos algunas cátedras sí se ocupan del escribir en sus materias, con finalidades y estrategias diversas (evaluar y controlar, provocar mayor compromiso del alumno, acompañar el aprendizaje de la disciplina con explicaciones, explicitaciones, ejemplos, modelos y revisiones orales en forma grupal).

Las limitaciones que se señalan para extender las actividades donde se escribe en las cátedras parecen vincularse con los tiempos breves de las cursadas, la cantidad de alumnos, la extensión de los programas y también con concepciones sobre el aprender y el escribir. Está presente la idea de que ocuparse de la escritura (de explicitar lo que las cátedras esperan de los trabajos escritos de sus alumnos, de ayudar a revisar sus textos) quita tiempo para la enseñanza y el aprendizaje, entendidos como transmisión e incorporación de conocimientos: escribir, re-ver escrituras, hacer señalamientos (incluso sobre los conceptos acerca de los que se escribe) resta tiempo que debiera, a juicio de los entrevistados, destinarse a la exposición y explicación oral del docente, y a escuchar y a tomar nota por parte del alumno. En este sentido, escribir no es pensado como herramienta de enseñanza aprendizaje para que los alumnos comprendan y se apropien de los contenidos de las materias sino como una técnica formal escindida del aprender. Asimismo, los entrevistados sugieren otros dos problemas, que entendemos son relevantes para pensar la didáctica; los docentes plantean: ¿cómo pueden los alumnos escribir sobre ciertos conceptos disciplinares cuando recién empiezan a apropiarse de ellos?; los estudiantes se preguntan: ¿cómo hacer consultas sobre lo que han de escribir cuando aún no han tenido tiempo para leer la bibliografía?

Aunque los datos aquí presentados son provisorios, en la medida en que precisan ser contrastados en una muestra más amplia de docentes y sus respectivos alumnos, pensamos que adelantarlos en este trabajo tiene el valor de iluminar algunas tareas vinculadas al escribir, que ciertas cátedras proponen, junto con ciertas dificultades para incrementarlas; ambas cuestiones tienden a pasar desapercibidas. Dos razones explicarían a nuestro juicio la frecuente penumbra que oculta lo que se hace y no se hace con la escritura en las clases universitarias: por un lado, el quehacer docente suele considerarse un acontecer privado entre profesores y alumnos, en vez de un “bien público (una propiedad colectiva), abierto a la crítica y evaluación” (Hutchings y Shulman, 1999: 12). Por otro lado, la creencia descrita

por Russell (1990) y reencontrada en nuestro estudio -de que la escritura es una habilidad aprendida en niveles educativos previos, transferible, y no relacionada con el aprendizaje del contenido específico de cada disciplina- lleva a presuponer, tanto a alumnos como a docentes, que nada de lo que se hace en el aula universitaria está vinculado con “aprender a escribir”. El presente trabajo, por el contrario, muestra que en alguna medida aún conservando la idea anterior ciertas cátedras sí se ocupan de “escribir para aprender” (Barré-De Miniac, 2003; Bazerman y otros, 2005). Si nuestro estudio futuro ratifica esta comprobación, habremos podido enfocar un escenario que comienza a mostrar que no está más poblado porque, por el momento, en nuestro entorno las condiciones institucionales no lo permiten, las creencias lo obstaculizan y los desafíos didácticos no han recibido suficiente atención.

REFERENCIAS

- ACUÑA, C. (2005). Leer y escribir en Historia de la Psicología. Actas del *I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*, ISBN 987-22622-0-9, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005.
- ARAUJO, J., BALDONI, M., BALLESTER, M.A., BARRÓN, M. P., CORRADO, R., EIZAGUIRRE, M.D., FERNÁNDEZ, G., GOÑI, J., HEFFES, A., IZUZQUIZA, M. V., LAXALT, I., PANERO, R. (2004). El problema de enseñar y aprender como debate posible. Una experiencia en el ámbito universitario. Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)* realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina”, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- BARBABELLA, M., MARTÍNEZ, S., TEOBALDO, M. Y FANESE, G. (2004). Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCO, 2004). El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad. Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)* realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina”, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- BARRE-DE MINIAC, C. (2003). Ecrire pour apprendre: des pratiques à inventer. *Résonances*, abril, 4-5 (Monográfico *Ecrire dan toutes les matières*).
- 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.
- BOCH, F. Y PIOLAT, A. (2005). Note Taking and Learning: A Summary of Research. *The WAC Journal*, 16(sept.), 101-113.
- CARLINO, P. (2005). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina”. Actas del *I Congreso Nacional de Estudios Comparado en Educación*, ISBN 987-22622-0-9, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005.

- CARLINO, P. Y ESTIENNE, V. (2004). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. Memorias de las *XI Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 29 y 30 de julio de 2004, Tomo I: 169-173.
- DAVIDSON, C. Y TOMIC, A. (1999). Inventing Academic Literacy. An American Perspective. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (pp. 161-169). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- 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). Universidad de Antioquia, Colombia. Disponible también en: <http://unipluriversidad.udea.edu.co/vol4-1/vol4-3-2.htm>
- HILLARD, V. Y HARRIS, J. (2003). Making Writing Visible at Duke University. *Peer Review*, otoño, 15-17.
- HUTCHINGS, P. Y SHULMAN, L. (1999). The scholarship of teaching. New elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 10-15.
- MONROE, J. (2003). Writing and the Disciplines. *PeerReview*, otoño, 4-7.
- ROGOFF, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje en J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (comp.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Infancia y Aprendizaje. **FALTA N° PAG**
- RUSSELL, D. (1990). Writing Across the Curriculum in historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N., Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning* (pp. 307-329). Cambridge: C.U.P.
- SOMMERS, N. (1982) "Responding to Student Writing". *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.
- TOLCHINSKY, L. Y SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE/Horsori.
- TYNJÄLÄ, P. MASON, L. Y LONKA, D. (2001). Writing as a Learning Tool: An Introduction. En *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice* (pp. 7-22). Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.