REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, vol. 12, 2002, pp. 1-16.

Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2002). *Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 12, 1-16.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/paula.carlino/74

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/r5M

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*.

ENSEÑAR A ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: CÓMO LO HACEN EN ESTADOS UNIDOS Y POR QUÉ

Paula Carlino
Investigadora del CONICET

ESCRIBIR, PENSAR Y CONOCER

La representación más extendida acerca de la escritura es aquella que la concibe como un medio de expresar lo que se piensa y de transmitir conocimiento. De acuerdo con esta idea, para producir cualquier texto basta con estar alfabetizado y tener algo que decir. Sin embargo, múltiples investigaciones –en antropología, didáctica, historia, lingüística y psicología– vienen mostrando lo contrario (por ejemplo, Goody, 1996; Olson, 1996 y 1998; Ong, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1985). Por un lado, la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no es sólo un medio de registro o comunicación sino que puede ser un instrumento para revisar, transformar y acrecentar el propio saber. Por otro lado, la alfabetización ha dejado de ser considerada una habilidad básica, que se alcanza con la educación primaria, y ha pasado a ser entendida como un dilatado proceso de aculturación, con varios niveles de logro, por el cual se accede a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos (Russell, 1997). También se ha comprobado que la alfabetización académica no se logra espontáneamente. Dicho en otros términos, las instituciones precisan ocuparse de promover y guiar el aprendizaje de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores y en las disciplinas, si quieren que todos los graduados los alcancen.

¿Qué realizan las universidades frente a estas constataciones?, ¿de qué manera se hacen cargo de cómo leen y escriben sus alumnos?, ¿enseñan a emplear la escritura con fines epistémicos?, ¿asumen la responsabilidad de promover la cultura escrita de los estudiantes?[1] En otros trabajos he mostrado que en la educación superior argentina se ofrecen talleres introductorios de lectura y escritura pero que, más allá de estos cursos iniciales, la tendencia es desentenderse después de la enseñanza de la escritura (Carlino, en prensa). Se da por supuesto que este nivel educativo se ocupa de transmitir contenidos disciplinares y que los estudiantes deben «arreglárselas solos» para leer y escribir los textos en los que aparecen estos contenidos. Escasos profesores en nuestro entorno son conscientes de que las tareas de lectura y escritura 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 los enseñantes pueden contribuir a afrontar. La lectura y la escritura son consideradas, tan sólo, un medio «transparente» para adquirir los conceptos disciplinares[2]. 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).

Otros trabajos han intentado cuantificar las tendencias sobre la enseñanza de la escritura en diversas universidades y han analizado más de un centenar de instituciones en 9 países de distintas lenguas (Escofet Roig *et al.*, 1999). En los Estados Unidos existen 1.670 *colleges* y universidades con carreras de cuatro años; más del 95% exige uno o más cursos de composición al inicio de los estudios (Moghtader *et al.*, 2001). Lo que da origen a mi estudio, sin embargo, es conocer qué se hace con la escritura en la enseñanza superior más allá de estas materias introductorias. Mi propósito es analizar cualitativamente una muestra no representativa y describir las prácticas que realizan para impulsar la alfabetización académica a lo largo de la formación superior.

ESCRIBIR EN LAS UNIVERSIDADES NORTEAMERICANAS

Mi corpus de análisis son los documentos elaborados por unas 20 instituciones educativas estadounidenses y la información recogida durante una visita a la Universidad de Princeton. En ellos, es posible apreciar un panorama distinto al argentino acerca de qué hacen estas universidades con la lectura y escritura de los estudiantes. A continuación examinaré las acciones emprendidas por sus *colleges* y las representaciones sobre producción y comprensión escrita que las sostienen.

En los Estados Unidos, cada universidad cuenta con un Programa de Escritura que desarrolla múltiples intervenciones. 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 por los estudiantes, quienes llevan sus producciones incipientes, dispuestos a reescribirlas antes de entregarlas a los docentes de las materias que se los hubieran encargado. Algunas instituciones también ofrecen asistentes o «compañeros de escritura»: estudiantes que han sido capacitados y que son asignados a las materias regulares para apoyar a sus profesores a revisar y retroalimentar los trabajos escritos por los alumnos. Además, 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 se refiere a los distintos momentos del proceso y a los diversos niveles textuales. Cada centro tiene editados entre 10 y 20 de estos folletos. Por ejemplo, tratan sobre «Enfrentar la ansiedad ante la escritura»; «Evaluar fuentes de información»; «Algunas estrategias para mejorar la claridad de las oraciones»; «Consistencia en los tiempos verbales empleados» (Colorado State University Writing Center); «Revisión: tener una tutoría contigo mismo»; «Preguntas para hacerte durante la revisión» (Florida University); «Cómo leer una consigna»; «Panorama del ensayo académico: tesis, argumento y contraargumento»; «Cómo escribir un análisis comparativo»; «Cuestiones de gramática, puntuación y estilo» (Harvard Writing Center); «Autoevaluación de la escritura»; «Cómo evitar la copia y

el plagio» (The Writing Place, Northwestern University); «Introducciones»; «Conclusiones»; «Expresiones orientadoras en las consignas de examen»; «Análisis de la audiencia»; «Cómo ser un lector activo»; «Cómo tomar notas a partir de lo leído para escribir un informe», «Resumir y parafrasear»; «Preparar y presentar ponencias en las humanidades» (The Ohio State University Center for the Study and Teaching of Writing); «Citar y parafrasear»; «Informes científicos» (The University of Wisconsin-Madison Writing Center).

Los materiales destinados a docentes se proponen ayudarles a intensificar la escritura dentro de sus asignaturas a partir de consignas y modalidades evaluativas que favorezcan la elaboración del conocimiento («Cuatro cuestiones para conducir tareas de escritura exitosas», «Responder a los escritos de los estudiantes» –Boise State University Writing Center–; «Diseñar consignas de escritura»; «Ayudar a los alumnos a generar un tema»; «Ayudar a los alumnos a recortar el tema»; «Estrategias para enseñar a buscar información en Internet»; «Evaluar trabajos escritos» –Colorado State University Writing Center–; «Supervisar tesinas» –Harvard Writing Center–; «Proponer tareas de escritura»; «Tipos de tareas de escritura»; «Lineamientos para organizar revisión de pares» –Northern Illinois University–; *«Consignas y correcciones efectivas»* –Wright State University–). Además de documentos escritos, los profesores también pueden contar con el asesoramiento de especialistas para planificar el currículo 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 de escritura adhieren al enfoque denominado «pedagogía de proceso». Entienden la actividad redaccional como una laboriosa tarea con fases recurrentes de planificación, redacción, revisión y reescritura. Escritura y pensamiento 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 cursiva es mía] (Columbia University Writing Program, en Thurn, 1999, p. 5).

ESCRIBIR, COMPRENDER Y VOLVER A PENSAR

En las universidades estudiadas, la escritura no es considerada sólo un medio de expresar o comunicar el pensamiento elaborado previamente. Por el contrario, la concepción dominante es la que reconoce la función epistémica de la composición escrita: escribir permite incidir sobre el propio conocimiento a través de dos caminos. Por un lado, tener que poner por escrito una serie de conceptos implica comprenderlos mejor que cuando simplemente se los estudia, ya que la coherencia que un texto exige lleva a establecer más relaciones entre esos conceptos entre sí, y entre ellos y el conocimiento previo de quien escribe. Por otro lado, la escritura objetiva en un papel el pensamiento, y esta representación externa al sujeto –estable en el tiempo– permite reconsiderar lo ya pensado. Tanto la coherencia como la revisión de lo escrito son requerimientos que aparecen en primer plano cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su audiencia.

Los programas de escritura de las mencionadas universidades explicitan esta relación entre escritura, pensamiento y aprendizaje. Por ejemplo, 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, 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 directamente involucradas en la escritura. (Stanford University Writing and Critical Thinking Program, en Thurn, 1999, p. 35)

Todas estas instituciones se percatan de que la escritura tiene la potencialidad de transformar el saber inicial a través de dos operaciones básicas: la planificación y la revisión. El lenguaje escrito que contiene pensamiento de calidad no suele ser espontáneo sino anticipado y reconsiderado. En particular, la revisión permite releer y entender mejor lo que se sabe, es decir, ayuda a volver a pensarlo:

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

En la medida en que estas universidades admiten la imbricación entre escritura y conocimiento, han alentado que estos se enseñen conjuntamente en el seno de las diversas materias, tal como expondré en el apartado siguiente.

ESCRIBIR A TRAVÉS DEL CURRÍCULO

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 cada materia; escribir sobre estos temas es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia y, al mismo tiempo, permite internalizar 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».

En este sentido, unido a la postura de que pensamiento y lenguaje escrito están relacionados, estas instituciones abogan 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 subprograma recientemente establecido de «Hablar en toda la universidad». El objetivo general 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 en 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 el mismo lenguaje en cualquier curso, esto no es así. Muchos estudiantes tienen dificultad en transferir los principios que aprendieron en la escuela media o al comienzo de la universi-

> dad 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 examinadas 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. En los tres siguientes apartados, analizaré distintas modalidades de llevar a la práctica este principio: «tutores de escritura», «compañeros de escritura en las materias» y «materias de escritura intensiva». La secuencia de estas tres modalidades no es azarosa. Por el contrario, cada una de estas formas de apoyar la elaboración escrita de los contenidos disciplinares avanza sobre la anterior en cuanto a integrar, en mayor medida, la escritura en el currículo regular de cada asignatura.

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 postgrado de Princeton, de una amplia variedad de disciplinas (por ejemplo, Filosofía, Historia, Inglés, Literatura Comparada, Música y Sociología) seleccionados entre candidatos «con experiencia y entusiasmo por enseñar a escribir», quienes reciben un breve entrenamiento inicial, muchos materiales escritos sobre la filosofía del programa de escritura y 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 diversos aspectos de su tarea docente, para comentar las estrategias empleadas y los problemas encontrados en su labor. Asimismo, están en contacto habitual con el coordinador del programa para solventar dudas, afrontar problemas y reflexionar informalmente sobre su quehacer.

El centro de escritura recibe consultas de los estudiantes 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). Las tutorías están limitadas a un máximo de una por semana por alumno. Los alumnos llevan sus borradores escritos y solicitan, en general, ayuda para «articular y organizar las ideas, más que para resolver cuestiones locales de estilo o gramática» (Harper, Talley y Thurn, 1999). Según el «Manual de tutorías del centro de escritura» (Princeton Writing Program, 1998), 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 llevan borradores y suelen requerir orientación en la interfase entre 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)

La intención educativa general de estas 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 seriamente pero a no tomarlas personalmente, a tener paciencia para elaborar las intuiciones que no pueden articularse fácilmente, 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, pp. 2-3)

Durante las tutorías, y ante ciertos problemas de escritura recurrentes, los tutores recomiendan al alumno llevarse y leer alguno de los folletos alusivos, elaborados por el programa de escritura, 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 habituales», etc. La función de los tutores es brindar la orientación que el estudiante solicita; pero, 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 Center web page, 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 volver a trabajarse, 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 tratará la tutoría:

> Es importante que el tutor establezca la agenda de trabajo *con* el estudiante. Después de escuchar la descripción del alumno acerca de lo que está escribiendo y por qué ha acudido al centro, el tutor puede listar posibles formas de enfocar la tutoría: «Pareciera que buscas 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, pp. 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 pretenden asistir al estudiante para tomar conciencia sobre su proceso y a entender los problemas de su producto escrito. Sin embargo, a veces, el conocimiento del tutor acerca de la escritura y la visión de conjunto desde la cual se sitúa determinan que éste 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 parece estar obsesionado con problemas de micro-nivel y el tutor observa 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, con frecuencia los tutores evalúan su propio desempeño en las tutorías, comentan cuán satisfechos o frustrados quedan con la sesión y, a través de su escritura, se percatan de ciertos elementos pedagógicos y/o psicológicos que han estado en juego durante la tutoría. Estos informes suelen ser la base de las reuniones entre tutores y coordinador del centro porque promueven la discusión sobre los problemas y las estrategias de escritura y de asesoramiento. También son utilizados por los mismos tutores al comienzo de una tutoría para saber si el estudiante que consulta ha recurrido al centro con anterioridad y para 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 finalizar la tutoría los alumnos deben rellenar una breve encuesta evaluativa acerca de por qué solicitaron ayuda, cómo les fue provista en la tutoría y qué podría haberse hecho mejor. Más allá de las funciones estadísticas 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.

En el folleto de difusión de las actividades del Programa de Escritura de Princeton se establece claramente la importancia crucial de la función 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 más apropiada forma verbal. Y para los estudiantes en particular, desde el ensayo de primer año hasta la tesis de licenciatura, la producción escrita es frecuentemente la actividad definitoria de sus vidas académicas.

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

COMPAÑEROS DE ESCRITURA EN LAS MATERIAS

Desde 1982, la Universidad de Brown, en la costa nororiental, se ocupa de impulsar la escritura en las diversas materias a través de un sistema de «tutores pares» o «compañeros de escritura»: estudiantes que reciben capacitación y que son adjudicados a distintas asignaturas para apoyar la enseñanza de la escritura en relación con los contenidos impartidos. Por año, entre 40 y 50 cátedras participan de este programa. Reciben en sus cursos a estos asistentes de escritura, quienes se encargan de leer los borradores de los trabajos escritos por los alumnos y los devuelven con observaciones para que sean reescritos antes de ser entregados formalmente a sus profesores (Brown University Writing Fellows Program, 2001).

Los «compañeros de escritura» son estudiantes de grado que se destacan por sus competencias redaccionales. Para ser admitidos en el programa, cada año compiten 300 estudiantes y son seleccionados 35, a partir de muestras de sus propios escritos y una entrevista personal en la que se evalúa su interés en ayudar a otros a aprender a escribir. Estos tutores pares, inscriptos en todo el espectro de carreras (por ejemplo, Ciencias de la Computación, Biología, Literatura Comparada), reciben una capacitación inicial, «un sofisticado seminario de teoría y práctica sobre la enseñanza de la escritura», continúan su formación a través una serie de encuentros cada semestre y son evaluados regularmente. Permanecen en funciones hasta finalizar sus estudios. A cambio de su labor, se les ofrece un pequeño estipendio.

Las cátedras participantes en el Programa deben comprometerse a plantear al menos dos tareas de escritura sustantiva en el semestre y a rediseñar el tiempo asignado a cada una de ellas, de modo que permita elaborar un borrador completo en un primer momento y disponer de dos semanas más, por lo menos, hasta la entrega del trabajo final. Entre la recepción de este borrador y la del trabajo final intervienen los asistentes de escritura. Cada asistente recibe los borradores (versiones provisorias completas) de unos 15-20 alumnos y los devuelve con extensas observaciones escritas, en los márgenes y al final, con el fin de orientar a sus autores en la dirección de mejorar sus productos. Consigna «fortalezas y debilidades en argumentación, análisis, organización, claridad y estilo, y sugiere estrategias de reedición» (Brown University Writing Fellows Program, 2001). Durante la semana previa a la entrega de la versión final, los alumnos pueden encontrarse personalmente con sus «tutores pares» para recibir ayuda adicional. Finalmente, el profesor recibe el trabajo final y la versión previa, junto con las observaciones realizadas. De este modo, puede considerar en su evaluación la escritura como producto y proceso.

A partir del buen funcionamiento de este sistema, en 1987, la Universidad de Brown creó el Programa de Compañeros Retóricos, a través del cual «compañeros de escritura» veteranos reciben una capacitación específica para orientar también la preparación de presentaciones orales de diversa índole que exigen algunas materias, además de las tareas de escritura ya analizadas.

En resumen, la modalidad de integrar la enseñanza de la escritura al dictado de las materias, implementado por la Universidad de Brown, cada año ofrece cobertura al 60% de su población total de estudiantes. Este programa ha servido de modelo para otras instituciones, como la Universidad de Delaware, el Dartmouth College, en New Hampshire, y la Universidad Estatal de Boise, en el estado noroccidental de Idaho, por citar algunas.

Otra modalidad de entrelazar la enseñanza de contenidos en un dominio con la orientación para escribir sobre ellos es la denominada «escritura en las disciplinas», que lleva a cabo y promueve la Universidad de Cornell, en el Estado de Nueva York. Esta institución sostiene uno de los más antiguos e importantes programas de escritura a través del currículo, y publica la revista especializada *Lenguaje y Aprendizaje a través de las Disciplinas*. Por su funcionamiento modélico, organiza todos los años un foro de discusión sobre la enseñanza de la escritura en las materias, al que invita a otras universidades y

convoca a los más reconocidos especialistas en el tema. También el modelo de Cornell es seguido por otras instituciones, entre ellas, por la Universidad de Duke. A continuación relataré el proceso seguido por esta última casa de estudios para implementar este sistema, también denominado «Materias de escritura intensiva». En ellas, se profundiza el entrecruzamiento entre escritura y contenidos disciplinares, ya que quienes se ocupan de retroalimentar la producción escrita son los mismos profesores que dictan sus materias, con la capacitación y el asesoramiento de expertos en composición.

ESCRIBIR EN LAS DISCIPLINAS

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 en esta universidad 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 esta comisión realizar un exhaustivo relevamiento de las dificultades encontradas en la enseñanza de la escritura 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 (Duke University Writing Program, 1998), 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 [de la escritura] respecto de la enseñanza de contenidos [disciplinares] 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, 1998)

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 se aprecia 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 currículum es aprender cómo el escribir agudiza el pensamiento a través del proceso de revisión. (Duke University Writing Program, 1998)

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 otras 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 ofrecer a 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 académica 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» (Duke University Writing Program, 1998), esta materia se diversifica en 20 talleres que tratan sobre distintos tópicos de interés general. Los talleres funcionan con clases reducidas de 12 alumnos. Están a cargo de especialistas en diversas áreas, 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» (Duke University Writing Program, 1998). Estas materias de escritura intensiva enseñan, proponen y evalúan la redacción de los alumnos –de forma especialmente diseñada para mejorar su escritura–, en vez de agregar meramente trabajos de escritura al dictado habitual de las asignaturas en las que están insertos. 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, 1998)

El Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Escritura orienta a los profesores regulares acerca de cómo trabajar estas cuestiones, 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. De este modo, la enseñanza de la escritura queda integrada en múltiples materias. En síntesis, la interacción de especialistas en aprendizaje y escritura con especialistas

disciplinares potencia las oportunidades de los alumnos para ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios de conocimiento:

> 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 cursos que sirvan a sus necesidades e intereses. (Duke University Writing Program, 1998)

CONCLUSIONES

Las instituciones norteamericanas analizadas conceden a la escritura un lugar preponderante en la formación superior. Por ello, vienen sosteniendo programas que se ocupan de enseñarla en diversos niveles y con múltiples acciones. Estas universidades acuerdan que no se aprende a escribir de una vez y para siempre sino que se puede continuar haciéndolo cada vez que se enfrenta una hoja en blanco, siempre que se revise lo escrito de forma sustantiva. Reconocen que los alumnos deben aprender tanto los conceptos como las prácticas discursivas de las disciplinas que estudian. Asumen que la escritura es un poderoso instrumento que permite representar, analizar, revisar y transformar el conocimiento. Por ello, han decido ayudar a los estudiantes a sacar partido de este potencial epistémico y se ocupan de apoyar intensivamente la producción escrita que realizan. Hace más de 20 años, en 1981, el Informe de la Comisión Interdepartamental sobre Escritura, elaborado por la Universidad de Cornell, se percataba sobre la necesidad de una responsabilidad compartida por toda la institución, concerniente a la enseñanza de la escritura:

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

En este trabajo, he analizado tres modalidades de implementar estos principios: el sistema de «tutores de escritura», el de «compañeros de escritura en las materias» y el de «materias de escritura intensiva». La idea básica que subyace a las tres modalidades es la misma: para aprovechar cognitiva o epistémicamente el proceso de elaborar un texto, es preciso comprometerse con el tema sobre el que se escribe y es necesario contar con la retroalimentación de algún lector. Las tres prácticas de enseñanza de la escritura analizadas proveen lectores genuinos que critican los borradores y, de este modo, enseñan a revisar el propio escrito. Poco a poco, los estudiantes podrán autorregularse, al ir aprendiendo a releer sus textos con ojos de lector y, así, a reescribirlos. En cuanto al compromiso con el tema, las universidades norteamericanas enfatizan que se aprende a escribir haciéndolo sobre el contenido de las materias que componen la especialización elegida por cada estudiante, y no en un curso de composición

aislado. Además, subrayan la importancia de que los docentes de todas las áreas propongan tareas de escritura y brinden las condiciones óptimas para que los estudiantes puedan involucrarse provechosamente en ellas: tiempo suficiente, consignas claras y relevantes, pautas de corrección explícitas desde el comienzo.

Más allá de las modalidades adoptadas para promover la alfabetización académica a lo largo de los estudios superiores, y sin menoscabo de los recursos necesarios que se precisan para implementarlas, la comunidad universitaria iberoamericana tiene pendiente una reflexión profunda acerca del valor que atribuye a la escritura en la formación de los graduados. Si los profesores advirtiéramos que la producción escrita es un instrumento clave para aprender, reconsiderar, refinar y modificar el conocimiento sobre una materia, ya no seríamos los mismos docentes. Esta concepción obliga a posicionarse ante la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior de un modo diferente al que adoptamos si atribuimos a la escritura una función meramente comunicativa o de registro. Pensamiento académico y lenguaje escrito parecen constituirse el uno con relación al otro. Asumir este vínculo, apartándose de la idea más difundida de que la escritura es una mera transcripción de lo que se piensa, nos lleva a prestar atención a qué hacemos los docentes para promover la formación de competencias escriturales en nuestros alumnos, junto con el desarrollo de sus conocimientos conceptuales sobre los temas de nuestras asignaturas. Pero también nos lleva a plantear el debate en los estamentos de gobierno de nuestras instituciones, ya que hacerse cargo de la escritura de los estudiantes requiere formación y asesoramiento, y para ello es preciso destinar recursos y sostener programas. La intención de este artículo es abrir este debate.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGEL, Fredric, y HJORTSHOJ, Keith (1984): «Composition Theory and the Curriculum», en: F. Bogel y K. Gotschalk (eds.): *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. Nueva York, Norton, pp. 1-19.

BROWN UNIVERSITY WRITING FELLOWS PROGRAM (2001): Página de Internet.

CARLINO, Paula: «¿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 para publicar en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura.* Enviado en julio y aceptado en noviembre de 2001, en prensa.

DUKE UNIVERSITY WRITING PROGRAM (1998): Páginas de Internet consultadas en las siguientes direcciones: http://www.aas.duke.edu/admin/uwp/summary.htm
http://www.aas.duke.edu/admin/uwp/background.htm
http://www.aas.duke.edu/admin/uwp/proposal.htm
http://www.aas.duke.edu/admin/uwp/assessment.htm

ESCOFET ROIG, Anna; RUBIO HURTADO, M. José, y TOLCHINSKY, Liliana (1999): «Escribir en la universidad». *Revista Española de Pedagogía* LVII, 214, pp. 547-565.

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

GOTTSCHALK, Katherine (1997): «Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines», en: *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, abril, 1997.

HARPER, Mary; TALLEY, Lee, y THURN, David (1999): *Report on the Princeton University Writing Center*. Princeton, N.J., Mimeo, Princeton Writing Program.

MOGHTADER, Michael; COTCH, Alana, y HAGUE, Kristen (2001): «The First-Year Composition Requirement Revisited: A Survey». *College Composition and Communication* Vol. 52 N.º 3, febrero 2001.

MURRAY, Donald (1982): «Teach Writing as a Process Not Product», en: *Learning by Teaching*. Portsmouth, N.H., Boynton/Cook.

OLSON, David (1996): «Language and Literacy: What Writing Does to Language and Mind», en: *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 16.

OLSON, David (1999): *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, Walter (1987): *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica. Edición original en inglés de 1982.

PRINCETON WRITING CENTER WEB PAGE (2000): http://webware.princeton.edu/Writing/wc2.htm

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

ROWAN, Kare (1998): «The Myth of the Remedial Writing Center: Still with Us». Universidad del Estado de New York (Albany), manuscrito no publicado.

RUSSELL, David (1990): «Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation». *College English*, 52, enero 1990, pp. 52-73.

RUSSELL, David (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), 1997, pp. 224-237.

SCARDAMALIA, Marlene y BEREITER, Carl (1985): «Development of dialectical processes in composition», en D. Olson; N. Torrance, y A. Hildyard: *Literacy, Language and Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

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

---

[1] Para una descripción de la enseñanza de la escritura en las universidades australianas, véase el trabajo de mi autoría: «¿Quién enseña a leer y a escribir en la universidad? La perspectiva australiana». Trabajo aceptado para publicar en *Textos. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Ed. Graó. Enviado para publicar en noviembre de 2001 y aceptado en enero de 2002, actualmente en prensa.

[2] 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) y en el sentido de reificarla dando por sentada su existencia, es decir, considerarla una habilidad natural, adquirida de una vez y para siempre (en contraposición a concebirla como una práctica cultural que puede continuar enseñándose y desarrollándose). Así como quien usa gafas (transparentes) no se centra en prestarles atención -ya que éstas son un mero instrumento para hacer asequibles los objetos visuales que se enfocan-, del mismo modo nuestras universidades no suelen conceder interés y dedicación a las prácticas discursivas y a los procedimientos de estudio de las disciplinas, porque se los supone sólo una herramienta (ya dada y acabada) para acceder a sus contenidos conceptuales.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI