

Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (Diciembre, 2005). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/92>

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



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>.



**Sociedad Argentina
de Estudios Comparados en Educación**

PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD LOS CASOS DE AUSTRALIA, CANADÁ, EE.UU. Y ARGENTINA

DRA. PAULA CARLINO

CONICET - INST. DE LINGÜÍSTICA DE LA UBA

paulacarlino@yahoo.com

Resumen

En este trabajo analizo los modos en que la escritura se enseña en la universidad y las ideas que los sustentan, en una muestra de unidades académicas correspondientes a 12 universidades australianas, 24 canadienses, 79 estadounidenses y 10 argentinas. El corpus de análisis predominantemente documental (consulta a los sitios de Internet de estas universidades, examen de documentos puestos *on line* por sus programas de escritura, lectura de buena parte de las publicaciones allí citadas, revisión de actas de congresos sobre el tema, etc.) también incluyó entrevistas a responsables de los programas de escritura de un reducido número de estas universidades, conversaciones informales con algunos de sus docentes y encuestas a estudiantes argentinos.

Las universidades que han desplegado mayor reflexión sobre la escritura académica y más han extendido las formas de enseñarla son las estadounidenses y australianas. Las primeras llevan un siglo en el cual la escritura viene siendo objeto de enseñanza. Desde hace dos décadas, el movimiento “Escribir a través del currículum” comenzó a difundirse y en la actualidad la mayoría cuenta con “tutores de escritura” y otras formas diversificadas de ocuparse de la escritura a lo largo y ancho de los estudios universitarios. Las universidades australianas sostienen desde hace una década y media “centros de escritura y aprendizaje” desde los cuales se planifican extendidas acciones de alfabetización académica. En Canadá, se han realizado algunas aproximaciones tomando como modelo las experiencias del país vecino. En Argentina hay una incipiente preocupación por la escritura (y lectura) de los universitarios con acciones predominantemente al ingreso de las carreras, concebidas generalmente como remediales, con cobertura reducida, y sin estar insertas en la estructura curricular de las carreras, lo cual dificulta sostenerlas en el tiempo; sin embargo, es de destacar el creciente interés por el tema y el compromiso de algunos equipos docentes que ensayan propuestas a pesar de contar con escaso apoyo institucional.

PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD LOS CASOS DE AUSTRALIA, CANADÁ, EE.UU. Y ARGENTINA

DRA. PAULA CARLINO
CONICET - INST. DE LINGÜÍSTICA DE LA UBA
paulacarlino@yahoo.com

Trabajo publicado en las Actas del PRIMER CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada", ISBN 987-22622-0-9, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y la Univ. Nac. de La Matanza.

Introducción¹

Uno de los rasgos más típicos de la educación universitaria, particularmente en las Ciencias Sociales, es estar organizada alrededor de textos y de autores² (Carlino, 2003 c; Vélez, 2002). A pesar de ello, no ha sido habitual en nuestro entorno convertir en objeto de reflexión sistemática esta circunstancia y, menos, sostener las prácticas de producción escrita y análisis de bibliografía como objetos de enseñanza. Sólo recientemente la escritura y la lectura han comenzado a reclamar la atención de nuestras casas de estudios superiores.

Es posible rastrear algún antecedente que data de 15 años, antecedente surgido de los especialistas en Letras y circunscrito al primer año universitario (Di Stefano, Pereira y Reale, 1988). Entonces, se creó el primer Taller de Escritura, de cursado optativo, vinculado con la asignatura Semiología del CBC en la UBA, muy posteriormente se estableció como obligatorio aunque sólo para los cursantes de esta materia (Arnoux *et al.*, 1998); asimismo, otras universidades también comenzaron a contemplar al inicio de unas pocas carreras talleres similares.

Pero no ha sido hasta hace menos de un lustro que la lectura y escritura comenzaron a ser pensadas en las universidades argentinas como actividades centrales de nuestras culturas académicas (Benvegnú *et al.*, 2001; Carlino, 2001). Es probable que el intento de abordar la escritura universitaria como campo de teoría y acción tenga varias raíces. Arriesgo dos: a) la enseñanza reflexiva de algunos docentes, que vislumbraron la necesidad de acompañar a los alumnos en la producción y análisis de textos de sus materias, reconociendo su relevancia para el aprendizaje de sus asignaturas (entre otros, Libedinsky, 1998; Vélez de Olmos y Rinaudo, 1996) y b) la comprobación extendida de que uno de los factores del desgranamiento de la matrícula universitaria son las dificultades de los estudiantes para participar en las prácticas lectoescritoras que proponen las cátedras, habitualmente de forma implícita, a través de las cuales son evaluados (por ejemplo, Araujo *et al.*, 2004; Barbabella *et al.*, 2004).

¹ Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación Plurianual 2005-2006, PIP 5178, *Leer y escribir en la universidad: perspectivas de alumnos y docentes en asignaturas de las ciencias sociales*, financiado por el CONICET y del que soy directora.

² En este contexto, "texto" y "autor" designan los materiales bibliográficos que reciben los alumnos y las "autoridades" en el campo disciplinar respectivo que habitualmente los escriben, tanto como los productos escritos elaborados por los estudiantes y su condición de productores de tales textos.

En esta ponencia analizo las formas de ocuparse de la escritura, y las ideas que las sustentan, en universidades argentinas y anglosajonas. Es decir, contrastaré algunos rasgos de las culturas de estos mundos académicos en torno a la producción de textos por parte de los universitarios³.

Método

Muestra

Unidades académicas vinculadas con la enseñanza de la escritura, correspondientes a 12 universidades australianas, 24 canadienses, 79 estadounidenses y 10 argentinas.

Corpus de análisis

El corpus de análisis es predominantemente documental, recogido durante la visita a tres universidades anglosajonas entre 1999 y 2001, a través de la consulta en 2001 y 2002 de los sitios de Internet de las universidades, y proveniente de actas de congresos educativos y de artículos publicados por docentes de estas universidades. Los documentos impresos o virtuales analizados consisten en: programas de carreras y de cátedras, estatutos de unidades académicas, reglamentos e informes institucionales, orientaciones de las cátedras hacia alumnos -consignas de exámenes y monografías, grillas de evaluación-, registro de propuestas didácticas, materiales elaborados por los Centros de Escritura 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).

Estos documentos se complementaron con entrevistas a responsables de los programas de escritura de las universidades anglosajonas visitadas, conversaciones informales con algunos docentes y encuestas a estudiantes argentinos realizadas en 2000 y 2001.

Resultados

Aunque en las universidades analizadas hay variaciones intrainstitucionales lo mismo que intranacionales, es posible observar ciertas tendencias por países. Si tuviéramos que establecer una gradación desde las universidades que han desplegado mayor reflexión sobre la escritura académica y más han extendido las formas de enseñarla, habría que ubicar en el primer y segundo lugar a las estadounidenses y australianas, respectivamente. La diferencia no es sólo de cantidad (generalidad, intensidad, cobertura) sino de a quién se atribuye la incumbencia: la responsabilidad por la escritura puede ser asignada a los alumnos o a su formación previa y, entonces, las acciones tienden a ser remediales (lo que empieza a ocurrir en nuestro país) o bien las instituciones pueden asumir una responsabilidad compartida entre sus distintos actores (Carlino, 2004 b y e) y, por ello, favorecer a través de diversos canales que todas las cátedras integren la escritura de los contenidos disciplinares como parte de la enseñanza de sus disciplinas.

Las universidades de EEUU llevan un siglo en el cual se enseña a escribir para la academia, inicialmente en las universidades de *élite*, formadoras de la clase dirigente y, desde hace dos décadas, de modo crecientemente generalizado (Berlin, 1990; Carter *et al.*, 1998;

³ El material de análisis de esta ponencia proviene de otros trabajos publicados (Carlino, 2002, 2003 a, 2003 b, 2003 d, 2004 d y 2005 b) aunque no ha sido hasta ahora puesto en relación del modo en que se presenta aquí.

Davidson y Tomic, 1999; Gottschalk, 1997; Russell, 1990). Esta expansión se origina en el movimiento *writing across the curriculum*, que ha vinculado la escritura al aprendizaje de todas las materias. En la actualidad la mayoría de universidades norteamericanas cuenta con un “programa de escritura” del cual dependen diversificadas formas de ocuparse de la escritura a lo largo y ancho de los estudios universitarios. En Canadá, se han realizado algunas aproximaciones tomando como modelo las experiencias del país vecino aunque sin su extensión e intensidad.

Por su parte, las universidades australianas sostienen desde hace una década y media “centros de escritura y aprendizaje” desde los cuales se planifican extendidas acciones de alfabetización académica. Muchas de ellas han desarrollado políticas específicas para promoverla, a través de estatutos, recursos, formación de sus docentes y organización periódica de foros científico-académicos sobre el tema.

Las universidades argentinas hasta hace cinco años generalmente se despreocupaban por la escritura de sus estudiantes, con escasas excepciones. Desde entonces, puede notarse una incipiente preocupación por la escritura (y lectura) de los universitarios, con acciones al ingreso de las carreras, concebidas generalmente como remediales, con cobertura reducida, y sin estar insertas en la estructura curricular de las carreras, lo cual permitiría sostenerlas en el tiempo; sin embargo, es de destacar el creciente interés por el tema y el compromiso de algunos equipos docentes que ensayan propuestas a pesar de contar con escaso apoyo institucional.

Detallaré a continuación las prácticas de enseñanza que se ocupan de la escritura en las universidades estudiadas y luego mostraré cómo se justifican a través de las representaciones que las sustentan. El listado de qué universidades precisas fueron estudiadas aparece en Carlino (2005 b), lo mismo que un análisis cuantitativo de las modalidades de enseñanza de la escritura que sostienen.

¿Qué hacen las universidades respecto de la enseñanza de la escritura?

Universidades anglosajonas

Las universidades australianas y norteamericanas, y en mucho menor grado las canadienses, llevan a cabo diversas prácticas curriculares en torno de la escritura de los universitarios. Estas consisten no sólo en diferentes sistemas organizativos que se ocupan de enseñarles a escribir sino que incluyen acciones formativas para los docentes de las distintas cátedras y también desarrollos de políticas educativas vinculadas con la escritura. Es posible distinguir varios sistemas con los cuales las universidades estudiadas se hacen cargo de la enseñanza de la escritura académica:

- a. *Cursos específicos* de escritura académica, semejantes a nuestros talleres de escritura pero insertos en la estructura curricular de todas las carreras (obligatorios) e impartidos en uno o más niveles de los estudios superiores, en el 95% de las universidades de EEUU (Moghtader *et al.*, 2001).
- b. *Centros de Escritura o Unidades de Escritura y Aprendizaje, que brindan un servicio de “Tutores de escritura”*: estudiantes de grado o posgrado capacitados y supervisados para recibir las consultas de los alumnos, quienes acuden con los borradores de sus trabajos para las distintas materias, a fin de recibir comentarios críticos y orientaciones sobre cómo desarrollarlos y mejorarlos (EEUU –Harper *et al.*, 1999-, Canadá; en Australia -Chanoock, 2004- no son estudiantes sino docentes profesionales con el cargo de “consultores en competencias lingüísticas y académicas” -LAS advisers-).

- c. Sistema de “*Compañeros de escritura en las materias*”, con el mismo perfil y tareas que los tutores, pero que funciona dentro de las clases de las distintas materias que los solicitan; para ello, las asignaturas que los incorporan han debido cambiar los modos y los tiempos de escritura propuestos para hacer lugar a la revisión y reescritura de las monografías (EEUU) (Anson y Hightower, 1997).
- d. “*Materias de escritura intensiva*”: adaptación de diversas asignaturas existentes, que han incluido la enseñanza de la producción escrita junto al dictado de los contenidos conceptuales específicos y, por ende, han modificado sus programas para hacer lugar en sus *curricula* al trabajo directamente relacionado con el escribir (EEUU, Australia). Para ello, los docentes han contado con orientación y asesoramiento del Programa de Escritura (denominación dada en EEUU) (Hilgers *et al.*, 1999; Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003) o de la Unidad de Escritura y Aprendizaje (denominación australiana) de la Universidad. En Australia, específicamente, estas materias se centran, alternativamente, en dos ejes:
 - las actividades de lectura y escritura pueden estar contempladas como *estrategias de estudio* de los contenidos disciplinares (por ejemplo, Chalmers y Fuller, 1996);
 - la lectura y la escritura pueden ser incluidas como *prácticas específicas de las comunidades científicas y profesionales* a las que aspiran a ingresar los estudiantes (por ejemplo, ayudándoles a organizar una jornada científica y preparar para ello comunicaciones escritas, haciéndolos actuar como revisores de los escritos de sus compañeros -en una actividad que emula el sistema de evaluación de pares que se realiza en el ámbito académico-, enseñándoles a presentar un informe técnico ante los requerimientos de una empresa simulada, etc.) (entre otros, Legget, 1997; Zadnik y Radloff, 1995).

Aparte de estos sistemas con los que se brinda enseñanza a los estudiantes, las universidades anglosajonas indagadas han desarrollado otras estructuras, canales y/o modos que favorecen que las cátedras se ocupen de la escritura académica:

- e. Centros de Escritura o Unidades de Escritura y Aprendizaje sostenidos por las universidades, con recursos documentales (impresos y electrónicos) para docentes, además de alumnos (EEUU, Canadá, Australia). Entre los documentos ofrecidos, se ponen a disposición de los docentes el registro de experiencias de buenas prácticas de cátedra y sus materiales curriculares, por áreas disciplinares (EEUU).
- f. Servicio de orientación a docentes: trabajo interdisciplinario entre docentes especialistas en sus áreas curriculares y docentes especialistas en escritura, enseñanza y aprendizaje; se ofrecen asesorías y cursos (EEUU –Gilliland, 1997–, Australia –Chanock, 2003–, Canadá; como análisis más abajo, esta modalidad también se observa en Argentina aunque con mucha menor frecuencia).
- g. “Enseñanza en equipo” (entre docentes de una asignatura y consejeros en escritura y desarrollo académico), con responsabilidad cedida progresivamente a la cátedra (Australia) (Cartwright y Noone, 2000; Chanock, 2000; Skillen y Mahony, 1997; Skillen *et al.*, 1998).
- h. Estímulo y reconocimiento a cátedras para que integren la enseñanza de la escritura:

- Subsidios a proyectos de innovación educativa que integren la enseñanza de la lectura y escritura en las cátedras (Australia; esta modalidad también se observa en algún caso aislado en Argentina).
 - Asignación de más auxiliares docentes por número de alumnos a asignaturas que integren la enseñanza de la lectura y escritura en las cátedras (EEUU; también en algún caso aislado en Argentina).
 - Sistema de promoción en la carrera docente que pauta como antecedente significativo el haber integrado la enseñanza de la lectura y escritura en las cátedras de los concursantes (Australia).
- i. Estatutos universitarios que reconocen la importancia de la alfabetización académica, asignan responsabilidades a todos los estamentos, crean canales y destinan recursos para ayudar a sostenerlas (Australia) o establecen la enseñanza de la escritura dentro del currículum de todas las carreras (EEUU) (para una transcripción y análisis de uno de estos estatutos, véase Carlino, 2004 b).
 - j. Organización sistemática de foros científico-académicos y publicaciones sobre el tema (Australia, EEUU).
 - k. Inclusión del “desarrollo profesional docente”, como uno de los cuatro pilares de la actividad universitaria, junto con la docencia, la investigación y la extensión. Para ello, los estatutos promueven, a través de la asignación de tiempos, fondos y servicios de asesoramiento, la formación continua de su profesorado (Percy y Skillen, 2000). En muchos casos se ha dado origen a serios proyectos de investigación-acción (Australia) concernientes a la inclusión de la escritura en las diversas asignaturas.⁴

Universidades argentinas

A diferencia del panorama encontrado en las instituciones angloparlantes, en la mayoría de las universidades argentinas, la escritura permanece como una práctica omnipresente pero inobservable, práctica que se exige pero que no suele ser objeto de enseñanza. Existen, sin embargo, dignas excepciones, incrementadas en los últimos años, que son interesantes de destacar porque comienzan a hacer notar la necesidad de ocuparse de la escritura de los universitarios y, por ello, podrían constituirse en una vía para el cambio:

1. En algunas universidades, y sólo para algunas carreras, se han creado talleres de escritura y/o cursos de formación en el estudio, destinados a los ingresantes (por ejemplo, Di Stefano y Pereira, 2004, Fernández *et al.*, 2004; Muñoz, 2001). Si bien en unos pocos casos, estas asignaturas introductorias han llegado a formar parte del currículum de las carreras, en la mayoría no ocurre esto sino que funcionan como apéndices de éstas o dependientes del Rectorado o Decanato, implementados con recursos temporales y concebidos por las

⁴ La experiencia de una universidad del Reino Unido (Murray, 2001), fuera de esta muestra, resulta interesante de incluir: en ella, se han implementado talleres de escritura académica y científica, destinados a docentes, para enseñarles a escribir para publicar. Sobre el final de estos talleres, se reflexiona acerca de la escritura de los alumnos y su aprendizaje y sobre las distintas funciones que escribir podría cumplir en las cátedras. Es decir; los docentes que allí asisten lo hacen atraídos por la conciencia de sus propias dificultades para escribir en el mundo académico y, sólo como consecuencia de comenzar a abordar sus propias necesidades educativas, comienzan a pensar en el valor potencial de la escritura en sus prácticas de enseñanza en el grado universitario. Esta toma de conciencia también la he notado yo misma con los docentes que asisten a los talleres de escritura de tesis de posgrado, que coordino en diversas universidades argentinas (Carlino, 2005 c).

universidades como asignaturas remediales, para favorecer la homogeneidad estudiantil y frenar el desgranamiento de la matrícula de los primeros años. A mi juicio, estos cursos -así como la mayoría de acciones separadas de las asignaturas centrales de las carreras- son muy valiosos en tanto convierten a las prácticas de escritura en objeto de reflexión y enseñanza pero son insuficientes y potencialmente riesgosos, ya que pueden dar lugar a la despreocupación del resto de las asignaturas creando la ilusión de que “se ha hecho algo con la escritura de los alumnos” para realmente no hacer lo necesario. En ciertos casos⁵, estos cursos corren otro riesgo: ser percibidos por los alumnos como irrelevantes para su formación, en tanto están separados de las asignaturas que contienen los temas que ellos han elegido estudiar. Los alumnos también suelen percibir el lugar de irrelevancia que la propia universidad les asigna: sosteniendo estos cursos sólo al inicio de los estudios, con expertos en el tema de la escritura pero ajenos al conocimiento de las disciplinas centrales de sus carreras.

2. A partir de que en los últimos años, el Ministerio de Educación nacional y el Consejo Federal de Educación han comenzado a preocuparse por el tema de la alta tasas de desgranamiento, y a percatarse de la desarticulación entre la escuela media y la universidad, se han creado programas jurisdiccionales para favorecer la retención estudiantil de los ingresantes universitarios. Muchos de estos programas señalan a la lectura y escritura como una fuente de dificultad para los alumnos y, por tanto como factor de fracaso y deserción estudiantil. Por ello, se han financiado acciones “bisagra” entre ambos niveles educativos, que tienen por objeto la enseñanza de la escritura. Entre ellos, se observa la edición de material bibliográfico sobre lectura y escritura para ingresantes (por ejemplo, Galvalisi, Novo y Rosales, 2004) y, en algún caso, para docentes secundarios y del primer año de universidad (Lacon y Ortega, 2003 y 2004), siendo escasa la orientación presencial prevista para que los usuarios de estos materiales sepan cómo aprovecharlos. A mi juicio, aunque la calidad bibliográfica de estos insumos sea excelente, su utilidad es relativa ya que, además de que les cabe la crítica formulada al final del punto previo, los alumnos (y también los docentes) no saben convertir por cuenta propia en saberes procedimentales los saberes declarativos contenidos en estos libros. Desprovistos de un ámbito en donde poner en práctica estos conocimientos teóricos y recibir retroalimentación, estos materiales no suelen servir para aprender las prácticas de escritura a las que se apunta.
3. Otro ejemplo de los programas de retención y/o articulación mencionados, son el sistema de tutores, que algunas universidades han puesto en funcionamiento: tutores de lectura (Sola Villazón y de Pauw, 2004) y tutores para la retención estudiantil (Barbabella *et al.*, 2004). Aunque originales y prometedores, ya que acompañan de cerca a los alumnos, estos programas son extrínsecos a las carreras, están destinados, en algunos casos, sólo a los estudiantes de los primeros años, suelen sostenerse con fondos extraordinarios y con el compromiso personal de quienes hoy están al frente de ellos, es decir, no tienen garantizada su continuidad.
4. En otros casos, también se puede observar acciones llevadas a cabo por cátedras generalmente vinculadas con la educación, la psicología o las ciencias del lenguaje, que han comenzado a integrar la enseñanza de las prácticas de escritura correspondientes a la enseñanza de sus contenidos conceptuales. Son acciones emprendidas sin apoyo institucional pero gracias al convencimiento individual de sus docentes, quienes además han desarrollado conciencia de que es preciso documentar estas experiencias para hacerlas visibles al

⁵ Por ejemplo, en los cursos dados por especialistas en letras y en educación destinados a ingresantes en Veterinaria, según me han comentado personalmente los docentes a cargo de ellos en una universidad nacional.

resto de la comunidad universitaria (Carlino, 2001 y 2005 a; Padilla de Zerdán, 2003; Ri-naudo *et al.*, 2003; Vázquez *et al.*, 2003, entre otros).

5. Otras experiencias corresponden a instancias de desarrollo profesional docente que algunas unidades académicas ofrecen a los profesores y auxiliares interesados. Son talleres en donde se trabaja la relación de la escritura (y la lectura) inherente a la enseñanza y al aprendizaje de todas las materias. Si bien su planteo resulta muy interesante y promisorio, sin embargo también funcionan a costa del compromiso de quienes están al frente de ellos, con insuficiente relevancia, continuidad y apoyo institucionales (por ejemplo, Ben-vegnú, 2004; Flores y Natale, 2004; Marucco, 2004).

A pesar de la creciente preocupación por el tema de la escritura en las universidades argentinas, puede notarse que las acciones señaladas no tienen un alcance general, suelen quedar a cargo de los primeros años y de asignaturas específicas, están planteadas por fuera de los programas de las carreras, se llevan a cabo con financiación ocasional o tienden a “depositar” la solución del problema en una única instancia (curso, material bibliográfico), llevando implícitamente el mensaje de que la institución se ocupa del tema y libera al resto de la comunidad universitaria de tener también que hacerse cargo. No obstante, al ser relativamente nuevas estas prácticas (tienen menos de cuatro años de existencia), es posible que en algunos casos funcionen como iluminadoras del camino para el resto de la universidad y, por tanto, tengan en el futuro alguna continuidad y expansión.

¿Cómo se representan las universidades estudiadas la enseñanza de la escritura, es decir, qué piensan y dicen acerca de ella?

En este apartado, analizo las ideas o representaciones sobre la escritura académica, y su enseñanza y aprendizaje en las universidades estudiadas. Debe entenderse que estas concepciones no son uniformes en cada universidad como un todo sino que, más bien, fundamentan las acciones llevadas a cabo por ciertos sectores o justifican, tácitamente, la despreocupación por el tema. Es decir, las formas de entender la naturaleza y función de la escritura, y su enseñanza y aprendizaje, no son compartidas por todas las unidades académicas de una universidad, en ninguno de los países indagados.

Estas concepciones pueden analizarse en forma polar, parangonando dos modos contrapuestos de enfocar la producción y comprensión de textos de los universitarios. En cada universidad predomina uno u otro de estos modos y es posible apreciar que las altas casas de estudio de unos u otros países se acercan más o menos a una de las concepciones. Por ello, la forma de exposición no se realizará por países sino a través del contraste de las ideas, aunque podrá notarse que las universidades de EEUU y Australia, las que *más se ocupan* de la enseñanza de la escritura, adhieren en mayor grado a las ideas *menos aceptadas y menos frecuentes*.

Ahora bien, conviene justificar la razón de incluir las ideas en este estudio comparado. Las prácticas de enseñanza predominantes en un país integran su “cultura académica”. Por ello, para contrastarlas, no alcanza con describir lo que se hace (el lugar que ocupa la escritura en la enseñanza universitaria, en este caso) sino que es preciso también abordar las representaciones que subyacen a estas prácticas, dado que toda cultura tiene una manifestación material y fáctica imbricada con una ideología determinada (conocimientos, supuestos, creencias, valores) (Carlino, 2004 a y 2004 c). Estos sistemas de ideas no son sólo consecuencia de las prácticas sino que interactúan con éstas productivamente dado que tienen por

efecto convertir en normal y natural lo que no es sino una perspectiva entre otras. Por ello, las representaciones, que son intentos de comprender un sector del mundo social, de estabilizarlo y homogeneizarlo, inciden efectivamente en las prácticas, es decir, las orientan hacia determinadas acciones:

[las representaciones poseen] una fuerza motivacional porque no sólo etiquetan y describen el mundo sino que también promueven objetivos (conscientes e inconscientes) y producen deseos” (Strauss, 1992, citado por Curry, 2002).

Según el sociolingüista Gee, estos sistemas de ideas crean las condiciones para que ciertas realidades sean concebidas como posibles o imposibles, a través de favorecer o impedir determinadas acciones:

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

Es posible analizar estas ideas en cuatro ejes: a) naturaleza y función atribuida a la escritura académica, b) concepción de su aprendizaje, c) concepción de su enseñanza, d) concepción acerca de los estudiantes universitarios. Dadas las limitaciones de espacio de la presente ponencia, sólo dejaré esbozadas las opciones en los respectivos cuadros, según el contraste entre las ideas más *habituales*, que justifican implícitamente *despreocuparse* por la escritura en la universidad (en la columna izquierda) y las ideas más *infrecuentes* (columna derecha), que suelen fundamentar explícitamente *ocuparse* de la escritura en la universidad en los casos en que esto ocurre (predominantemente en EEUU y Australia). (Puede consultarse Carlino -2005 a y 2005 b- para un desarrollo de estas concepciones.

Cuadro 1: Naturaleza y función atribuidas a la escritura

Concepción más <i>habitual</i>, que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad	Concepción más <i>infrecuente</i>, que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad
La escritura (y el lenguaje) es entendida como un sistema autónomo, sujeto a convenciones universales.	La escritura (y el lenguaje) es considerada como un conjunto de prácticas situadas socialmente e inscritas ideológicamente. Cada práctica conforma un género discursivo.
La escritura es pensada como un canal para comunicar lo que ya se sabe.	La escritura es entendida como herramienta epistémica para elaborar el conocimiento y organizar lo pensable.
Escribir se concibe como labor instantánea.	Escribir se piensa como un proceso recursivo que precisa tiempo.
La escritura es concebida como actividad monológica.	La escritura se entiende como actividad dialógica (retórica, porque apunta a un lector, e intertextual porque parte de textos de otros y contribuye al acervo común)
Escribir es considerado una habilidad básica, general y transferible a cualquier contexto.	Se reconoce que existe una especificidad en la escritura en cada ámbito, dependiente de los modos de pensamiento de cada cultura disciplinar. Escribir no es una técnica universal sino lo que se hace en diversas prácticas sociales de forma diferente, según propósitos y relaciones entre emisores y destinatarios.

Cuadro 2: Ideas sobre el aprendizaje de la escritura

Concepción más <i>habitual</i>, que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad	Concepción más <i>infrecuente</i>, que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad
Se piensa que no es preciso aprender a escribir en la universidad ya que se supone que hacerlo implica aplicar a este contexto habilidades elementales y universales adquiridas previamente.	Se entiende que es necesario aprender a escribir según los modos esperados en la universidad, diferentes a otros ámbitos. Aprender a escribir en la universidad es necesario porque se trata de ingresar en una nueva cultura escrita, que exige cambios en la identidad de quienes provienen de otras culturas.
Si hubiera que aprender a escribir del modo en que se lo hace en la universidad, se trataría de una adquisición espontánea.	Aprender a escribir para cada asignatura universitaria requiere enseñanza explícita acompañada de acciones institucionales para que los docentes puedan llevarla a cabo.
Saber escribir es concebido como un estado, un conocimiento que se tiene o no se tiene.	Saber escribir es entendido como un proceso, un saber que se desarrolla en interacción con los distintos contextos en los que se escribe -disciplina, propósito, destinatario- y según la posibilidad de recibir orientación sobre cómo hacerlo.

Cuadro 3: Ideas sobre la enseñanza de la escritura

Concepción más <i>habitual</i>, que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad	Concepción más <i>infrecuente</i>, que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad
Si se enseña a escribir es a través de un programa compensatorio, concebido remedialmente para quienes debieron aprenderlo antes.	Se asume una responsabilidad institucional para convertir en objeto de enseñanza las prácticas discursivas con las que las disciplinas elaboran el conocimiento.
La enseñanza de la escritura, cuando ocurre, es asunto de especialistas.	Se asume un compromiso de todas las asignaturas y de la universidad como institución para enseñar a escribir en la academia.
La evaluación está dissociada de la enseñanza: se exige escribir pero no se enseña. Los alumnos escriben para demostrar el saber y no para desarrollarlo.	La evaluación de la escritura se aprovecha como situación de enseñanza: se retroalimenta lo escrito para promover su reescritura y se enseña a escribir teniendo en cuenta el punto del vista del lector. Los alumnos escriben para elaborar y repensar lo sabido y no sólo para dar cuenta de lo estudiado.

Cuadro 4: Ideas sobre los estudiantes universitarios

Concepción más <i>habitual</i>, que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad	Concepción más <i>infrecuente</i>, que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad
Los universitarios deben ser autónomos por ser adultos. Por tanto, no debieran precisar ayudas pedagógicas para escribir.	Los universitarios son co-responsables por su aprendizaje de la escritura pero necesitan orientación explícita para ingresar a nuevas culturas académicas, ya que son recién llegados a ellas.

Conclusiones

En este trabajo he contrastado las prácticas y representaciones sobre la enseñanza de la escritura en la educación superior de 125 universidades australianas, canadienses, norteamericanas y argentinas. He mostrado que las diferencias principales pueden establecerse entre los dos primeros países y el último.

En las altas casas de estudio de EEUU y Australia, la reflexión sobre la enseñanza de la escritura académica está consolidada, al menos en muchas de sus unidades académicas, lo mismo que las acciones para llevarla a cabo a lo largo y ancho de las carreras. Con dos tipos de argumentos, se plantean la necesidad de integrar la escritura en el dictado de cada espacio curricular: a) escribir es una de las actividades cognitivas que más inciden en la posibilidad de aprender los contenidos de una asignatura y b) cada campo disciplinar ha desarrollado determinadas convenciones discursivas propias, que los alumnos han de dominar si pretenden incorporarse a dichos campos. El argumento a) parte de la premisa de que los estudiantes sólo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia; por tanto, escribir sobre estos temas es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia -ya que elaborar un texto exige una máxima actividad- (Carlino, 2005 a; Gottschalk y Hjortshøj, 2004). El argumento b) señala que escribir permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina, lo cual es necesario para ingresar a la cultura escrita de ese campo de estudios (Bogel y Hjortshøj, 1984).

En cambio, en nuestro país es muy reciente la preocupación institucional por la escritura de los universitarios, son escasas las acciones que se ocupan de su enseñanza, suelen circunscribirse a los primeros años, depositarse en materias específicas (en vez de compartir la responsabilidad entre todas las asignaturas), solventarse con financiación discontinua, impartirse fuera de la estructura curricular de las carreras y quedar a cargo de docentes que se comprometen personalmente con la tarea pero reciben escaso reconocimiento institucional. En las universidades argentinas, la escritura no suele ser objeto de enseñanza en el resto de las asignaturas y, en los pocos casos en que lo es, esto no depende de una política orgánica de las casas de estudio.

Sin embargo, en nuestro país, la preocupación por la retención de los alumnos en la universidad ha comenzado a mostrar la asociación entre las dificultades lectoescritoras y el desgranamiento y rezago estudiantiles (por ejemplo, Barbabella *et al.*, 2004; Araujo *et al.*, 2004). Tomarse en serio esta relación, así como aprovechar los resultados de las investigaciones internacionales sobre aprendizaje y escritura en la universidad, llevaría a plantearse una agenda política, institucional y curricular, de mayor alcance en cuanto a integrar la enseñanza de la escritura en el conjunto de las cátedras universitarias. No hacerlo tiene consecuencias: implica consentir la exclusión de buena parte de los ingresantes, especialmente de los que provienen de culturas familiares diferentes a la universitaria.

¿Cuál sería el camino para evitar dar nuestro consentimiento informado que lleva a muchos alumnos a quedar fuera de la educación superior? Sin duda, no depende todo de la universidad. En la Argentina, el escaso tiempo que muchos estudiantes pueden dedicar al estudio porque trabajan intensivamente, su cuestionable formación previa, el empobrecimiento social general, etc., son factores extrínsecos también reconocidos por los estudios mencionados. Pero existen factores intrínsecos: algunos más fácilmente revisables aunque todos duros de afrontar: el número de alumnos por clase (que dificulta la posibilidad de que sus necesidades de aprendizaje puedan ser atendidas por los profesores), la carga horaria y la remuneración de los docentes (que no alcanza para los tiempos que ocuparse del aprendizaje de los estudiantes requiere), el desarrollo profesional (capacitación) de los docentes como tales a cargo de la universidad (que suele no estar contemplado institucionalmente o lo es en muy

escasa escala), los estatutos universitarios (que no incluyen políticas referidas a ocuparse de la escritura ni la conciben como herramienta para el aprendizaje), el estímulo a los docentes que decidan comprometerse con estas cuestiones (a través de subsidios, concursos docentes que reconozcan este compromiso, etc.), la organización de jornadas de intercambio de experiencias atinentes a la enseñanza y aprendizaje en la universidad (sostenidas anualmente, por ejemplo, por las universidades australianas, y casi inexistentes en nuestro país), la difusión y promoción de las “buenas prácticas” ya experimentadas (que llevaría a hacer observable el problema por toda la comunidad universitaria), etc.

La distancia entre las universidades que tenemos y la agenda propuesta no debe amilanarnos. Puede señalarnos un camino. Así como escribir es un proceso, desarrollar casas de altos estudios más inclusivas tampoco es un estado que se tiene o no se tiene indefectiblemente sino una de las metas de un país democrático. Si las universidades se ocuparan del aprendizaje (y por ello de la escritura), además de “impartir conocimiento”, podrían acoger a quienes no tienen medios propios para aprender lo que la universidad les exige sin más, y podrían producir en todos los casos graduados mejor formados. Los cambios profundos se inician por un debate sobre los desajustes entre intenciones y resultados; y también precisan hipótesis para concebir alternativas acerca de cómo sería posible angostar la brecha. El presente estudio comparado nos puede aportar un parámetro de contraste que habilite a pensar que la universidad no necesariamente es como es sino que podría ser diferente.

Referencias bibliográficas

- ANSON, J. Y HIGHTOWER, D. (1997). The Write Project: as we saw it. *Word Works*, n° 84, febrero. Acceso a través de Internet 4/01/02 www.idbsu.edu/wcenter/ww84.htm.
- 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>
- ARNOUX, E., ALVARADO, M. BALMAYOR, E., DI STEFANO, M., PEREIRA, C Y SLIVESTRI, A. (1998). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires, Eudeba.
- 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>
- BENVEGNÚ, M. A. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* n° 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- BENVEGNÚ, M. A., GALABURRI, M. L., PASQUALE, R. Y DORRONZORO, M. I. (2001). La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: www.unlu.edu.ar/~redecom/
- BERLIN, J. (1990). Writing Instruction in School and College English, 1890-1985. En J. Murphy (ed.), *A Short History of Writing Instruction*. Hermagoras Press, 183-220.
- 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.
- CARLINO, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001. Disponible en Internet en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>
- CARLINO, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Año 7, Vol. 2, 43-61.
- CARLINO, P. (2003 a). Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* de la UBA (ISSN: 0327-7763), Año XI, N° 21, pp. 3-12.

- CARLINO, P. (2003 b). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 N° 20. Universidad de Los Andes, Mérida, enero-febrero-marzo de 2003, 409-420. Disponible también en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articul7.pdf>
- CARLINO, P. (2003 c). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad* Vol. 3, N° 2, pp. 17-23.
- CARLINO, P. (2003 d). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa. Revista de FLACSO /Educación*, Año 12, N° 26, julio, pp. 22-33.
- CARLINO, P. (2004 a). Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. Ponencia invitada, publicada completa en las Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje", organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11, 12 y 13 de febrero de 2004. Disponible en Internet en <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/Carlino.pdf>
- CARLINO, P. (2004 b). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?. Conferencia inaugural del Simposio *Leer y escribir en la educación superior*, realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina". Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Actas del Congreso en CD Rom ISBN 950-863-061-1 y disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256.pdf>
- CARLINO, P. (2004 c). Enfoque contrastivo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis de posgrado en Argentina y en Australia. Comunicación libre publicada completa en las 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 pp. 169-173 (ISSN 1667-6750)
- CARLINO, P. (2004 d). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25 N°1, marzo, 16-27.
- CARLINO, P. (Coord.) (2004 e) Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones, *Textos en Contexto n° 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, pp. 5-21.
- 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. N° 336, enero-abril de 2005, 143-168.
- CARLINO, P. (2005 c) Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrados pueden enseñar. Exposición invitada en el Panel sobre "Análisis del discurso científico". X Congreso Nacional de Lingüística *A 400 años de la publicación de El Quijote*, Salta, 4-8 de julio de 2005, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y la Universidad Católica de Salta.
- CARTER, M., MILLER, C. Y PENROSE, A. (1998). Effective Composition Instruction: What Does the Research Show? *Publication Series*, N° 3, abril, Center for Communication in Science, Technology and Management, North Carolina State University.
- CARTWRIGHT, P. Y NOONE, L. (2000). TULIP (Tertiary Literacy Integration Program): A project that focuses on the literacy development of tertiary students. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- CHALMERS, D. Y FULLER, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.
- CHANOCK, K. (2000). Discussions of Discourse: LAS and the Disciplines Looking at Language Together. En G. Crosling, T. Moore y S. Vance (Eds.) *Actas de la National Language and Academic Skills Conference: Language and Learning: The learning dimension of our work* (pp. 66-76). Melbourne: CeLTS, Monash University, 2000.
- CHANOCK, K. (2003). From one-to-one teaching to curriculum design: Taking the 're-' out of remediation. Ponencia presentada en el Segundo Congreso de la Asociación Europea para la Enseñanza de la Escritura Académica "Teaching and Tutorial Academic Writing", 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*, Volume 15, pp. 19-32.
- CURRY, M. J. (2002). "Cultural models in the U.S. writing classroom: matches and mismatches". En M. Graal (Ed.), *Writing Development in Higher Education: Changing Contexts for Teaching and Learning*. University of Leicester, U.K., 45-61.
- DAVIDSON, C. Y TOMIC, A. (1999). Inventing Academic Literacy. An American Perspective. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- DI STEFANO, M. Y PEREIRA, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto n° 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, pp. 23-39.
- DI STEFANO, M., PEREIRA, C. Y REALE, A. (1988). ¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad? *Perspectiva Universitaria*, n° 18, agosto, pp. 21-25.
- FERNÁNDEZ, G., IZUZQUIZA, M. V. Y LAXALT, I. (2004). "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto n° 6*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- FLORES, M. L. Y NATALE, L. (2004). ¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura? Análisis de una experiencia. Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)* realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>

- GALVALISI, C., NOVO, M. C. Y ROSALES, P. (2004). *Leer y escribir para aprender. Ayudas para el estudio en el secundario y el ingreso en la universidad*. Río Cuarto: Secretaría Académica, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- GEE, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: The Falmer Press.
- GILLILAND, M. (1997). Essay Response Consultation, Responding to Student Papers: Instructors Consult with Tutors. Trabajo presentado en la *Conference on College Composition and Communication*, National Council of Teachers of English, Phoenix.
- GOTTSCHALK, K. (1997). Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines. *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, abril, 22-45.
- GOTTSCHALK, K. Y HJORTSHOJ, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- HARPER, M., TALLEY, L. Y THURN, D. (1999). *Report on the Princeton University Writing Center*. Mimeo, Princeton Writing Program, Princeton, N.J.
- HILGERS, T., LARDIZABAL HUSSEY, E. Y STITT-BERGH, M. (1999). «As You Are Writing, You Have These Epiphanies» What College Students Say About Writing and Learning in Their Majors. *Written Communication*, Vol. 16, N° 3, pp. 317-353.
- HILLARD, V. Y HARRIS, J. (2003). Making Writing Visible at Duke University. *PeerReview*, otoño, p. 15-17.
- LACON, N. Y ORTEGA, S (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza: Secretaría Académica, Universidad Nacional de Cuyo.
- LACON, N. Y ORTEGA, S (2004). La problemática de la escritura en la universidad : una propuesta de solución a partir de la articulación con el polimodal. Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)* realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ficiels/simposios.php>
- LEGGET, M. (1997). How can students be encouraged to develop appropriate communication skills for communicating scientific principles to non technical audience? En R. Pospisil y L. Willcoxson, L. (Eds.) *Learning Through Teaching*, pp. 194-196. Actas de la sexta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1997, Perth, Australia.
- LIBEDINSKY, M. (1998). Evaluación del aprendizaje en la universidad. Ponencia presentada en el *IX Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino*. Universidad de San Pablo, mayo de 1998.
- MARUCCO, M. (2004). Aprendiendo a enseñar a escribir en la universidad. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* n° 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- MOGHATER, M., COTCH, A. Y HAGUE, K. (2001). The First-Year Composition Requirement Revisited: A Survey. *College Composition and Communication* Vol. 52 N° 3, 455-467.
- MONROE, J. (2003). Writing and the Disciplines. *PeerReview*, otoño, p. 4 a 7.
- MUÑOZ, C. (2001). Una experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos del trabajo intelectual en la universidad. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: www.unlu.edu.ar/~redecom/
- MURRAY, R. (2001) Integrating teaching and research through writing development for students and staff. *Active learning in higher education*. Vol 2(1): 31-45.
- PADILLA DE ZERDÁN, C. (2003). Metacognición y procesos de escritura en estudiantes universitarios. *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología*, Tomo I, pp. 283-285. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003.
- PERCY, A. Y SKILLEN, J. (2000). A Systemic Approach to Working with Academic Staff: Addressing the Confusion at the Source. Actas de la Conferencia Nacional sobre Alfabetización y Habilidades Académicas, La Trobe University, Bundoora, noviembre, 2000.
- RINAUDO, M C., DONOLO, D. Y PAOLONI, P. (2003). Tareas académicas en la universidad: Rol mediador de los planes cognitivos. *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología*, Tomo I, pp. 304-306. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003.
- RUSSELL, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, January: 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.
- SOLÁ VILLAZÓN, A. Y DE PAUW, C. (2004). La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* n° 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- VÁZQUEZ A.; JAKOB, I., PELIZZA, L.; ROSALES, P. (2003). Enseñar a escribir en la universidad. Análisis de los cambios en las estrategias de producción de textos. *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología*, Tomo I, pp. 322-325. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003.
- VÉLEZ DE OLMOS, G. Y RINAUDO, C. (1996). La lectura en la universidad: experiencias de aprendizaje cooperativo. Comunicación libre en el I Congreso Internacional de Educación *Educación, Crisis y Utopías*, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, julio de 1996.
- VÉLEZ, G. (2002). *Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento*. Comité Editor de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Serie Documentos de Trabajo.

ZADNIK, M. Y RADLOFF, A. (1995). A new approach to a communications unit: A student organized conference. En L. Summers (Ed.) *A Focus on Learning*, pp. 292-296. Actas de la cuarta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1995, Perth, Australia.