Revista de Educación, núm. 336, 2005, pp. 143-168.

Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2005). *Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. Revista de Educación, (336), 143-168.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/paula.carlino/130

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

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.*

REPRESENTACIONES SOBRE LA ESCRITURA Y FORMAS DE ENSEÑARLA EN UNIVERSIDADES DE AMÉRICA DEL NORTE

PAULA CARLINO(*)

RESUMEN. Para explorar las formas de enseñanza de la escritura académica y las representaciones institucionales que las sostienen, se consultaron los sitios de Internet de 103 universidades canadienses y norteamericanas y se analizó un conjunto extenso de documentos puestos *on line* por sus unidades académicas correspondientes. Además de ofrecer cursos introductorios de Composición, las instituciones examinadas han desarrollado programas de escritura que tienen por objetivo alentar el aprendizaje de la «escritura a través del currículum», es decir, en todas las cátedras. Para ello, han implementado tres sistemas: los «tutores de escritura», los «compañeros de escritura en las materias», y las «materias de escritura intensiva». Aunque éstos difieren organizativamente, los tres se ocupan de orientar y retroalimentar la producción escrita que los alumnos realizan de los contenidos disciplinares. Se representan la escritura como una herramienta epistémica, involucrada necesariamente en el aprendizaje, y entienden que cada disciplina está conformada además de por un sistema de nociones y métodos por prácticas discursivas características, que también deben ser objeto de enseñanza.

ABSTRACT. This paper explores how and why academic writing is taught in American and Canadian higher education. The web sites of a hundred colleges' and universities' writing programs were examined and many of their on line documents were analyzed to study their writing requirements, their assumptions related to the functions of writing and the instructional resources offered. Besides initial Composition courses, they tend to promote writing across the curriculum through three instructional programs: writing tutors, writing fellows in the disciplines and writing intensive courses. Although managed differently, all three share a commit-ment to foster disciplinary contents' writing through feedback given to student drafts. These programs tend to conceive writing as a knowledge-transforming tool, a privileged method for learning and thinking. They also consider that every disci-pline is not only a conceptual but a discursive space as well. These two notions justify that writing should be taught in every course.

(*) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 143-168.
Fecha de entrada: 18-02-2003 Fecha de aceptación: 29-04-2003

El estudio de las representaciones sociales, que se viene realizando desde hace más de dos décadas en diversos dominios del conocimiento, coincide en mostrar la eficacia de estos constructos colectivos, que inciden en las actitudes de sus portadores, en sus metas, sus procedimientos y sus acciones. En el caso de la escritura, la representación más extendida la concibe como un canal para exteriorizar lo que se piensa y transmitir conocimiento (Alvarado y Cortés, 2000). Esta idea contrasta con su potencialidad epistémica, señalada por múltiples investigadores (por ejemplo, Cassany, 1997; Flower, 1979; Miras, 2000; Olson 1998; Ong, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1985; Sommers, 1980). Para éstos, la escritura no es sólo un medio de registro o comunicación sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber.

Estas dos representaciones contrastantes acerca de la función de la escritura caben dentro de sus usos sociales: técnicamente se describen sus funciones mnémica[1], comunicativa y representacional-cognitiva. Sin embargo, en el ámbito educativo, no es trivial qué función se adjudique a esta tecnología de la palabra porque ello va asociado a los usos que se promueven. La escritura es empleada en todos los niveles de enseñanza, aunque en la mayoría se lo hace más como una forma de dejar asentado el conocimiento que como un medio para acrecentarlo (Castelló, 2000). Este artículo examina las representaciones sobre la escritura inherentes a las prácticas de enseñanza en universidades canadienses y norteamericanas. Éstas vienen desarrollando una acción pedagógica sustentada en la noción de que la escritura es una herramienta que sirve para pensar, siempre y cuando se posibilite la revisión y reelaboración de lo ya escrito.

EL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

A diferencia de los ciclos educativos previos, las investigaciones sobre enseñanza de la escritura en el nivel superior son escasas en Iberoamérica. Más frecuentes han sido los estudios diagnósticos (p.ej., Arnoux *et al.*, 1996; Atienza y López, 1996; Battaner *et al.*, 1997; Di Stéfano *et al.*, 1988), que han analizado las dificultades para escribir de los alumnos y aportado orientaciones para abordarlas en cursos o talleres específicos (Bas *et al.*, 1999; Arnoux *et al.*, 1998 y 2002; Martínez, 1997; Riestra, 1999). Exiguos son los trabajos que describen prácticas de promoción de la escritura académica al interior de las diversas materias que forman parte del currículum establecido para las carreras universitarias (por ejemplo, Carlino (e) 2002, (c) 2003, (g) 2003; Espinoza y Morales, 2001).

Por el contrario, en el medio anglosajón, la preocupación por integrar la alfabetización académica en las diversas cátedras y departamentos se ha manifestado en buen número de publicaciones que abogan por «escribir a través del currículum» (Conway, 1998; Gottschalk, 1997; Kiefer, 2000; Kuriloff, 1996; Williams,

(1) La función mnémica de la escritura, vinculada a la permanencia y al control, es la que ha estado en el origen de la invención de la escritura; sólo generaciones muy posteriores, ligadas a culturas menos conservadoras, la utilizaron con fines de sistematización crítica. Aunque el mismo Platón reniega de esta tecnología y hace decir a Sócrates en *El Fedro* que la escritura «sólo producirá el olvido, pues les hará descuidar la memoria» y que «cuando hayan aprendido muchas cosas sin maestro, se creerán bastante sabios, no siendo en su mayoría sino unos ignorantes», toda su obra es un testimonio de la cultura emergente del poder cognitivo que confiere la producción escrita.

1989), relatan situaciones de inclusión de la enseñanza de la escritura dentro de asignaturas no específicamente destinadas a enseñar a escribir (Bailey y Vardi, 1999; Erickson y Welther Strommer, 1991; Murphy y Stewart, 1999; Summers, 1999; Zadnik y Radloff, 1995) y analizan programas conjuntos entre expertos disciplinares y especialistas en composición para integrar la escritura en el currículum regular de las materias (Cartwritght y Noone, 2000; De la Harpe *et al.*, 2000; Percy y Skillen, 2000; Skillen *et al.*, 1998). Otros trabajos adoptan una perspectiva histórica sistematizando los modelos de enseñanza de la escritura universitaria empleados a lo largo del siglo XX (Berlín, 1990; Bogel y Hjorshoj, 1984; Russell, 1990; Skillen *et al.*, 1998), o se refieren a la evaluación de la escritura y al tipo de observaciones que hacen los docentes a los textos producidos por los alumnos en las diversas asignaturas (Chamberlain *et al.*, 1998; Jackson, 1995; Jeffery y Selting, 1999; Procter, 1995; Sommers, 1982; Straub, 1997; White, 1994).

Las formas en que la escritura es presentada, enseñada y evaluada en la educación superior ameritan convertirse en un campo de estudios relevante, por cuanto las prácticas de escritura no son universales sino que sus usuarios conforman particulares comunidades letradas (Ivanic, 2001), y porque el modo en que la escritura es *utilizada* en las instituciones educativas *configura* una específica cultura en torno de lo escrito. Además, su estudio conlleva una utilidad aplicada, en la medida en que los problemas para escribir de los universitarios son señalados profusamente por las investigaciones. A pesar de este interés teórico y aplicado, los usos de la escritura en el nivel superior no han sido indagados suficientemente.

En trabajos previos he intentado sistematizar, para difusión en lengua castellana, algunas de las prácticas de promoción de la alfabetización académica que se realizan en las cátedras universitarias australianas (Carlino (d) 2002 y (f) 2003). Dos publicaciones recientes han cuantificado las tendencias sobre la enseñanza de la escritura en diversas universidades, y analizado más de un centenar de instituciones en nueve países de distintas lenguas (Escofet Roig *et al.*, 1999) o abarcado 233 de los 1670 *colleges* de cuatro años que existen en los Estados Unidos de Norte América (Moghtader *et al.*, 2001). Ambos trabajos utilizan el método de cuestionarios o encuestas, el primero a través de correo electrónico y el segundo por correo ordinario. Si bien ofrecen un panorama orientativo, se centran en los «cursos o servicios de escritura» y, por definición, excluyen el estudio de cómo la escritura es abordada en el resto de las materias. Tolchinsky (2000) examina, a través de fuentes secundarias, las corrientes teóricas que podrían fundamentar la demanda de enseñanza de escritura académica y, a partir de bibliografía anglosajona, detalla cuatro perspectivas que orientarían los usos de las universidades estadounidenses y australianas, a la vanguardia en cuanto a institucionalizar cursos sobre composición. El Informe Comparativo sobre Programas de Escritura elaborado por la Universidad de Princeton (Thurn, 1999), en el que se detallan las formas de enseñar a escribir de once universidades norteamericanas –a partir de fragmentos de documentación original–, ha sido disparador de la presente indagación, ya que me permitió vislumbrar el interés aplicado que revierte apreciar de cerca los modos de funcionamiento institucionales en cuanto a la enseñanza de la escritura.

En este estudio describo las prácticas que las universidades canadienses y norteamericanas realizan para impulsar la

alfabetización académica a lo largo y ancho de la formación superior. Las preguntas que guían mi investigación son las siguientes: ¿Qué hacen estas universidades para promover la cultura escrita de sus estudiantes? ¿A través de qué estructuras se ocupan de enseñarles a escribir? ¿Qué responsabilidad asumen, más allá de ofrecer cursos de escritura académica al inicio de las carreras? ¿Qué representaciones se han forjado acerca de la escritura? ¿Qué funciones le reconocen al escribir y cómo inciden éstas en su enseñanza?

MÉTODO

MUESTRA

Se relevaron 24 universidades canadienses y 79 norteamericanas (véase el Anexo). La conformación de la muestra estuvo centrada en dos criterios: la heterogeneidad de las instituciones (públicas y privadas; *research universities*, *non-doctorate-grantingstate universities*, *liberal arts colleges, community colleges*) y la informatividad del material hallado. Inicialmente, el número de casos estuvo determinado por el criterio de «saturación teórica» (Strauss, 1987, en Maxwell, 1996), en el cual el «muestreo con propósito» resulta guiado por la teoría que se desarrolla interactivamente durante la investigación. En este primer momento, no existía por mi parte un conocimiento suficiente sobre las representaciones y los sistemas de enseñanza de la escritura en la educación superior del norteamericano, y la búsqueda de datos se detuvo cuando los casos estudiados empezaban a brindar similar información a los anteriores y las categorías de análisis ya podían ser establecidas. En un segundo momento, es decir, después del estudio de unas 20 instituciones, la muestra fue ampliada con el fin de permitir la generalización de los resultados.

PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y CORPUS DE ANÁLISIS

La información recogida proviene, en primer lugar, de una extendida búsqueda a través de la Internet (realizada en 2001 y 2002), en la cual se recopiló un conjunto vasto de documentos. Además, se realizaron entrevistas a responsables directos de los programas de escritura, durante sendas visitas a dos universidades: al Centro de Escritura de la Universidad de Princeton (en el estado de New Jersey) y al Centro para el Estudio y Enseñanza de la Escritura de la Universidad de McGill (en Montreal). Por último, se examinó una parte de las fuentes secundarias citadas en los documentos conseguidos.

El material analizado quedó compuesto por la documentación elaborada por las instituciones educativas que conforman la muestra: estatutos de las unidades académicas, actas de sesiones de cuerpos de gobierno, propuestas de acción elevadas por los Departamentos y por reuniones interdepartamentales, manuales de formación de auxiliares docentes, *dossiers* elaborados por los Programas de Escritura para consulta del profesorado de toda la universidad, resultados de encuestas a profesores y de evaluaciones internas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la institución, programas de cátedras, guías de orientación a estudiantes, material bibliográfico destinado a alumnos, boletines y revistas editados por la universidad, etc. Esta información se complementó con la proveniente de una serie de artículos publicados por los actores de los programas relevados.

En comparación con el método de encuestas, el procedimiento empleado en este caso presenta ventajas y limitaciones. En primer lugar, una vez localizado el sitio *web* de la institución buscada, no existe reducción de la muestra por la tasa de devolución que caracteriza a las

encuestas (40% aproximadamente). En segundo lugar, el recurso a Internet posibilita acceder a documentos originales en los que la información no aparece recortada ni por las preguntas del cuestionario elaborado, ni filtrada por la perspectiva de quien lo responde. Como contrapartida a la posibilidad de obtener fuentes documentales primarias, la limitación más notoria de este procedimiento es que sólo se llega a las instituciones que mantienen sitios *web* y a la información que deliberadamente han querido poner *on line.* En el caso de los programas de escritura, de los departamentos de Inglés y, de los centros de apoyo explorados, estas desventajas han quedado mitigadas por dos circunstancias: a) sus universidades tienen un desarrollo tecnológico tal que todas cuentan con sitios de Internet específicos, y b) muchos de los recursos que ofrecen han sido intencionalmente puestos *on line* para información y aprovechamiento de su propia comunidad de alumnos y profesores, precisamente porque promueven la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. De todos modos, conviene tener presente que ésta es una aproximación exploratoria, abocada a captar las representaciones y prácticas *enunciadas* institucionalmente, que requerirá de otros estudios más focalizados para poner a prueba las hipótesis a las que pueda dar lugar. También es preciso reconocer que la información puesta en la Internet reviste una intencionalidad persuasiva, consustancial con la finalidad de favorecer el uso de los programas y recursos ofrecidos. En contraposición, el acceso que he tenido a documentos menos «interesados», como informes y evaluaciones de los programas, también puestos *on line*, contribuye a dar validez a los datos obtenidos, lo mismo que las entrevistas realizadas a ciertos actores claves en las dos universidades visitadas personalmente.

CRITERIOS DE ANÁLISIS

La documentación recogida fue analizada desde dos perspectivas: a) las representaciones que sostienen acerca de la escritura, de su aprendizaje y enseñanza, junto a los fundamentos teóricos en que se basan y b) los canales institucionales creados para enseñar a escribir en la universidad. En este artículo, se sigue una estrategia categorizadora de los datos, es decir, se codifica la información obtenida en cada institución según sus relaciones paradigmáticas con otras instituciones (por similitud). En otros trabajos (Carlino (a) 2002 y (b) 2004), en procura de una comprensión situada, se contextualiza la información identificando las relaciones sintagmáticas (por contigüidad) entre los diferentes elementos de cada práctica de enseñanza identificada (para una justificación de este doble enfoque metodológico, véase Maxwell y Miller, 1996).

RESULTADOS

ESCRIBIR EN LAS UNIVERIDADES DEL NORTE AMERICANO[2]

Casi todas las universidades investigadas presentan un «requerimiento de escritura», es decir, la exigencia de que todos sus egresados hayan cumplimentado ciertas materias relacionadas con la escritura o bien que acrediten su conocimiento de estar alfabetizados académicamente a través de una evaluación formal específica (un test, un *essay* –escrito argumentati-

(2) Aunque México también se ubica en América del Norte, el presente estudio sólo se refiere a Canadá y a los Estados Unidos de Norte América.

vo–, un *portfolio* con muestras de sus producciones escritas, etc.)[3]. Según el relevamiento realizado, la enseñanza de la escritura está más desarrollada en las instituciones estadounidenses que en las de Canadá. No obstante, en general, y con independencia de la carrera que sigan, los estudiantes suelen tener un currículum nuclear que incluye la enseñanza de la escritura académica. Ahora bien, la manera de saldar este requisito varía de una universidad a otra e, incluso, algunas universidades ofrecen opciones a los estudiantes. Lo que todas comparten es la necesidad de que los universitarios tengan certificado en sus libretas el haber cursado determinadas asignaturas acreditadas por la institución como materias que satisfacen el requerimiento de escritura.

Una de las formas más difundidas de satisfacer el requisito son los cursos específicos de Composición que se ofrecen al inicio de los estudios. Sin embargo, muchas universidades van más allá de estas asignaturas introductorias y ofertan materias, en cada departamento, que tienen incorporado un componente de escritura (ver en Anexo las materias de escritura intensiva). Algunas universidades, en las que el ideario de «Escribir a través del currículum» está fuertemente instalado, exigen para cumplimentar su requerimiento varias de estas materias no específicamente destinadas a la composición escrita pero en las que los alumnos tienen ocasión de trabajar de forma integrada los contenidos de la respectiva disciplina junto a los modos discursivos asociados a ella, y recibir orientaciones al escribir.

Además, cada universidad cuenta con un «centro de escritura», vinculado en su origen al departamento de Inglés, aunque en muchos casos devenido autónomo de éste. El surgimiento de estos centros ha estado imbuido de una función remedial (Rowan, 1998) pero su misma evolución los ha apartado de esta idea y en el presente se ocupan de desterrar su imagen como «servicio para estudiantes con problemas» insistiendo en sus estatutos y folletos que todo aquel que escribe puede beneficiarse recurriendo a ellos. La principal oferta que realizan son las tutorías de escritura a alumnos pero también brindan asesoramiento a profesores y capacitación a auxiliares docentes que se ocupan, junto al contenido de sus disciplinas, del desarrollo de la escritura de estos contenidos.

Por consiguiente, cada universidad cuenta con un denominado «programa de escritura», conformado por estos centros y las materias que cubren el requerimiento de escritura. En general, los programas sostienen posturas afines, que aparecen explicitadas como un medio de combatir otras ideas más difundidas. A continuación expondré en tres ejes las opciones que definen su quehacer. No debe perderse de vista que estas concepciones son las de los programas y no las de las universidades en su conjunto, motivo por el cual tienen un tono reivindicativo, destinado a generar un cambio en el resto de la comunidad académica, a quien se le atribuyen ideas divergentes.

Representaciones acerca del escribir, de su aprendizaje y enseñanza

Los programas de escritura de las universidades indagadas explicitan sus concepciones acerca del aprendizaje de la escritura académica en sus estatutos de funcionamiento, en los manuales de uso interno

(3) Según Moghtader *et al.* (2001), más del 95% de las universidades estadounidenses presenta este requerimiento.

para su personal, en los folletos que invitan al resto de la comunidad universitaria a recurrir a sus servicios, y en las propuestas de acción elevadas a estamentos superiores. El panorama que ofrecen se refiere a) a la naturaleza y funciones del escribir, b) a su aprendizaje y c) a las formas de enseñanza.

En el primer eje, la representación que predomina es la que contrasta con la concepción más extendida de la escritura como un canal para *demostrar* el conocimiento de una materia. Estos programas sostienen que escribir es una herramienta privilegiada para *aprender* cualquier asignatura porque cuando se escribe comprometidamente –y a través de sucesivas reescrituras– no sólo se conserva o comunica información sino que se logra *transformar* el conocimiento de partida. Además, no se escribe del mismo modo en cualquier ámbito de estudios; las prácticas de escritura son constitutivas de cada campo del conocimiento ya que, como señala el Manual de Enseñanza de la Escritura de la Universidad de Cornell «Una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual» (Bogel y Hjortshoj, 1984, p. 14). Por consiguiente, escribir no es sólo un modo de expresar lo que se sabe –sino de elaborarlo– y tampoco es un canal neutro o informe –sino sujeto a las convenciones particulares de cada dominio–. En el cuadro I se esquematiza, a la derecha, la representación sobre la escritura inherente a estos programas, en tanto que sobre la izquierda figura la concepción más habitual, a la que cuestionan.

La visión que manifiestan estos programas acerca del *aprendizaje de la escritura* también se contrapone a la idea de que escribir es una habilidad básica, que debe lograrse antes de la universidad. Por el contrario, insisten en que la alfabetización académica es un proceso extendido en el tiempo, ya que implica ingresar en una nueva cultura escrita, para lo cual los estudiantes necesitan participar en las prácticas letradas disciplinares y recibir orientación explícita. Y como los modos de escribir (de sistematizar, elaborar y comunicar conocimiento) no son iguales en todos los ámbitos, advierten contra la creencia de que pueda aprenderse a hacerlo de una vez y para siempre. También conciben que para aprender a escribir hay que interesarse en el asunto sobre el que se escribe, motivo por el cual no puede realizarse en cursos vacíos de un contenido, o cuyo único tema fuera la literatura (como solía serlo cuando el requerimiento de escritura estaba exclusivamente a cargo de los Departamentos de Inglés).

En este sentido, se orienta su comprensión acerca de la *enseñanza de la escritura.* La tendencia en los programas

Cuadro I
Representaciones contrapuestas acerca de la escritura

Escritura		
Canal para comunicar lo que ya se sabe	v e	• Herramienta epistémica para elaborar el conocimiento y organizar lo pensable.
• Labor instantánea	r s	• Proceso recursivo, con sucesivas reescrituras que tienen en cuenta el punto del vista del lector.
• Habilidad básica, general y transferible	u s	• Discurso específico para cada dominio, dependiente del modo de pensamiento de cada campo disciplinar.

analizados es entender que una única materia, separada del contacto efectivo con los textos y contextos de cada dominio, no es capaz de hacer frente a la alfabetización académica. Por ello, abogan por compartir la responsabilidad de enseñar a escribir a través de todos los niveles y en cada una de las asignaturas (Holmes Report, 1981, en Gottschalk, 1997). De igual manera, estos programas recomiendan al resto de los departamentos que la escritura no sea empleada en las cátedras con el único fin de evaluar a los alumnos sino para ayudarlos a desarrollar su conocimiento de las materias. En este sentido, han elaborado pautas que orientan a los profesores para diseñar consignas de escritura fértiles para el aprendizaje y proporcionan también lineamientos para corregir, que retroalimentan las producciones de los alumnos y les permiten desarrollarse como escritores, además de asignar y justificar una calificación. En el cuadro II, las ideas de estos programas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la escritura (a la derecha) se contrastan con las más habituales (a la izquierda). El apartado siguiente desarrolla las perspectivas teóricas en las que estas representaciones abrevan.

ESCRIBIR A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM

La mayoría de los Programas analizados alinean sus prácticas con el ideario del movimiento *Writing Across the Curriculum (WAC)*, iniciado a fines de los setenta y vinculado con los intentos de algunos *colleges* de ampliar las oportunidades de escribir de los alumnos más allá de los confines del departamento de Inglés, aunque sus promotores hayan surgido desde estos mismos departamentos. Su enfoque emerge principalmente de la reflexión en torno a un conjunto de experiencias pedagógicas aun cuando sus principios también se han ido fundamentando en resultados de investigaciones de la nueva retórica y de la psicología cognitiva.

La necesidad de integrar en el dictado de cada materia actividades de escritura se presenta con dos vertientes: a) escribir para aprender los contenidos de esa asignatura y b) escribir para apropiarse de las convenciones discursivas de la misma. La

Cuadro II

Representaciones contrapuestas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la escritura

Alfabetización académica		
• Dominio de habilidad elemental	v e	• Ingreso en una nueva cultura escrita.
• Estado (conocimiento que se tiene o no se tiene)	r	• Proceso (saber que se desarrolla en interacción con los distintos contextos –disciplina, propósito, destinatario– en los que se escribe)
• Adquisición espontánea	s	• Aprendizaje que requiere ser promovido por acciones institucionales
• Programa compensatorio	u s	• Responsabilidad de hacer lugar en el currículum a las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento
• Asunto de especialistas		• Compromiso de toda la comunidad universitaria

vertiente 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–. La vertiente b) señala que escribir permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina, y que aprender en la universidad es irse incorporando a la cultura escrita de un campo de estudios, 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 explorados, cuyos directores suelen ser referentes de este movimiento. El Programa de Escritura de la Universidad de Pennsylvania, que incluye varios subprogramas, es una muestra clara de los principios enunciados. Se propone

> 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.* (Cursiva original) (Pennsylvania University Writing Program, en Thurn, 1999, p. 29).

y 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 la escritura académica difiere de un campo a otro, los defensores de Escribir 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. [...] *Aunque tendamos a creer que un estudiante que aprenda a escribir en un curso de composición inicial puede escribir en cualquier materia, esto no es así. Muchos estudiantes tienen dificultad en transferir los principios que aprendieron en la escuela media o al comienzo de la universidad a nuevos contextos y, en algunos casos, estos principios no son transferibles.* (Cursiva original) (Pennsylvania University Writing Program, en Thurn, 1999, p. 30).

Esta versión comprometida sobre la ubicuidad de la enseñanza de la escritura es una tesis central de los Programas *WAC*. Se apunta a transformar las actitudes más generalizadas, que reiteradamente han tendido a depositar la instrucción redaccional en cursos iniciales a cargo de docentes que no son miembros de las comunidades disciplinares a las que los alumnos aspiran a ingresar. Según Russell, la tendencia a transferir, más que a compartir, la responsabilidad por la alfabetización académica de los estudiantes ha sido siempre enfrentada por los partidarios de WAC, el cual «es más que un medio de mejorar la enseñanza: es parte de un complejo dialéctico de políticas curriculares, institucionales y sociales» (1990, p. 66).

EL PROCESO DE ESCRIBIR

La mayoría de estos programas de escritura adhieren al enfoque denominado «pedagogía de proceso» (Murray, 1982). Reconocen que la actividad redaccional posibilita retrabajar lo que ya se conoce

en virtud de sus fases recurrentes de planificación, redacción, revisión y reescritura:

> 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. (Boise State University Writing Center).

Para defender la misma postura, la Universidad de Georgia, por ejemplo, cita:

> Un escritor no es tanto alguien que tiene algo para decir sino aquél que ha encontrado un proceso que le proveerá nuevas ideas que no habría pensado si no se hubiera puesto a escribirlas. (W. Stafford, *Writing the Australian Crawl,* 1982, en Univ. de Georgia *web page*).

Entender la composición como un proceso heurístico implica enfocar su enseñanza haciendo lugar a la escritura como método para descubrir, dar coherencia y pulir el pensamiento, es decir, posponiendo para la fase de «edición» final la preocupación por los aspectos de superficie y enfatizando el cuidado por la trama de los conceptos. En este sentido, los programas diferencian entre revisión sustantiva (del contenido y organización del texto) y corrección como «prueba de galera».

En buena medida, afirman, lo que permite «comprometerse en un nuevo pensamiento» (Columbia University, en Thurn, 1999) es la conciencia retórica que convierte las primeras ideas, o «prosa basada en el que escribe», en nociones más elaboradas que tienen en cuenta el propósito de escritura con relación a un destinatario, o «prosa basada en el lector» (Flower, 1979; Scardamalia y Bereiter, 1985). Sin embargo, la posibilidad de anticipar el efecto que un escrito tendrá sobre su audiencia no es un punto de partida que pueda darse por sabido. Las investigaciones constatan que, puestos a revisar un texto por su cuenta, los universitarios suelen centrarse sólo en aspectos de superficie (ortografía, gramática) en desmedro de la organización y del sentido de sus escritos (Jackson *et al.*, 1998; Lawall, 1998; Sommers, 1980; Wallace y Hayes, 1991). Debido a ello, uno de los principales ejes de acción de estos programas es enseñar a revisar los textos producidos, a través de ofrecer un lector crítico de los borradores de los alumnos durante el proceso de producción. Así, la tendencia a favorecer que los estudiantes aprendan a tener en cuenta el contexto retórico en el que escriben se engarza con los fundamentos de la corriente denominada «nueva retórica» (Bogel y Hjortshoj, 1984), que desarrollaré a continuación.

EL PRODUCTO ESCRITO

Otro de los ejes de Escribir a través del Currículum es ayudar a tomar conciencia de las propiedades de los textos académicos, a fin de que los universitarios puedan tenerlas en cuenta a la hora de producirlos. Los programas difieren en cuanto al nivel de explicitación y análisis que promueven aunque suelen basarse en el denominado «enfoque de género» o «nueva retórica», fundamentado en los trabajos de Bazerman y Bizzell, entre otros. Para este enfoque, los géneros son «una categoría sociopsicológica que usamos para reconocer y construir acciones tipificadas dentro de situaciones tipificadas» (Bazerman, 1988, p. 319), es decir, son marcos institucionalizados que generan expectativas mutuas entre autores y lectores. Los rasgos de los textos dependen de la situación retórica en la que son

producidos. El propósito de escritura, la relación entre emisor y destinatario, las convenciones aceptadas dentro de un campo de conocimiento (que restringe el ingreso a los extraños), constriñen las elecciones disponibles para quien escribe.

Aunque se ha caracterizado a la comunidad académica por sus objetivos comunes básicos de producir conocimiento y enseñarlo, también se han estudiado las diferencias disciplinares en cuanto a modos de pensamiento y aproximaciones metodológicas realizadas a través del lenguaje escrito. Las convenciones propias de cada campo de estudios vuelven dificultosa la enseñanza de la escritura en forma general, al tiempo que ponen de manifiesto la diferencia entre expertos y recién llegados. Así lo enuncia el Programa de Escritura de la Universidad de Stanford:

> No existe tal cosa como «escribir bien», separadamente de una disciplina, un contenido, un formato determinado, una tarea comunicativa.

En el mismo sentido, se diferencian dos tipos de discurso académico: el de las disciplinas y profesiones, y el usado en las situaciones instruccionales (género curricular). Para Weiser (1992), *discurso académico* es la escritura hecha por los investigadores, dirigida a sus pares, que se publica en artículos de revistas científicas, libros, actas de congresos, etc.; está destinado a una audiencia informada de profesionales cuyos intereses se asemejan a los del autor. Por otra parte, *escritura académica* es la que producen los alumnos cuando escriben para alguna materia: exámenes, informes, monografías, etc. Aunque ambos tipos de prosa comparten ciertos rasgos –«el desarrollo y argumentación de una tesis, la referencia a otros autores, el intento de demostrar la propia postura» (Weiser, p. 178), la densidad léxica, los tecnicismos, las abstracciones a través de nominalizaciones, la distancia entre enunciador y enunciatario, la atenuación en la expresión de la propia postura (Woodward-Kron, 1999)–, sus propósitos son bien distintos porque la relación entre el que escribe y su audiencia también difieren. Los estudiantes escriben para su docente, una autoridad más que un par, para demostrarle lo que comprenden de su materia. El profesor lee estos trabajos buscando palabras clave que indiquen que el alumno ha aprendido lo enseñado, y no lee para informarse.

Aunque también se han descrito diferencias importantes al interior del *discurso* académico, el énfasis de los programas indagados –que desarrollan sus acciones predominantemente en el nivel de grado– está puesto en las convenciones de la *escritura* académica. La situación asimétrica que ésta plantea y su naturaleza evaluativa (que distorsiona el principio de cooperación entre emisor y destinatario –Atienza y López, 1996–) son objeto de reflexión generalizada. Una constante de *WAC* ha sido rediseñar las situaciones en las que los estudiantes producen los textos dentro del contexto instruccional, precisamente para favorecer el aprendizaje.

APRENDER, ENSEÑAR Y EVALUAR

Más allá de abrevar en las fuentes teóricas mencionadas, la fortaleza de Escribir a través del Currículum reside en que se trata de un proyecto pedagógico colectivo en el cual aparecen clarificadas las intenciones educativas, experimentados y analizados los medios y recursos para acercarse a ellas, y conceptualizadas las dificultades y las alternativas para superarlas. WAC no es sólo una pedagogía de la escritura, sino que adhiere y conforma a la vez una propuesta educativa que atañe a la enseñanza y al aprendizaje en general. Esta corriente coincide con otras en especificar

que la acción cognitiva de los sujetos es necesaria para aprender, y que va en contra de sus posibilidades de hacerlo permanecer en un papel receptivo únicamente. La producción de textos es considerada, así, una actividad única de involucrarse en lo que se estudia para hacerlo propio. Escribir dentro del contexto de una asignatura cualquiera revierte en un mayor compromiso del estudiante para con esa materia; esto es lo que surge de la encuesta evaluativa realizada en Harvard acerca de la percepción de los alumnos sobre sus experiencias educativas en la universidad. Para los estudiantes, la cantidad de escritura llevada a cabo en una materia, junto al apoyo del docente para realizarla, es el factor que más incide en su involucramiento, medido en términos del tiempo dedicado a la materia, del desafío intelectual que les representa y del interés que suscita (Light, 2001).

En cuanto a la enseñanza, este movimiento la considera un proceso *comunicativo,* es decir, interactivo, y comparte con otras posturas la idea de construcción conjunta de significados. Por ello, pone en primer plano la necesidad de diálogo y de que el docente no sólo exponga su saber (sobre la escritura y los contenidos de una disciplina) sino que lo haga a partir de los conocimientos y necesidades del estudiante. Las observaciones orales o escritas del docente acerca de los textos producidos por los alumnos son una vía privilegiada para retroalimentar su aprendizaje, siempre y cuando éstos puedan reescribir sus producciones teniéndolas en cuenta.

Así, un motivo central de la reflexión docente que Escribir a través del Currículum promueve concierne a la forma en que los estudiantes son evaluados. Los programas de escritura explorados coinciden en alentar los procesos formativos y no meramente acreditativos (Shaw, 1984; Straub, 2000). Sostienen que «los estudiantes aprenden más al escribir sobre los contenidos de una materia que al hacer pruebas de opción múltiple» (Williams, 1989). Por tanto, si las situaciones de evaluación que las distintas cátedras proponen incluyen tareas de escritura, éstas pueden y deben servir a los alumnos para profundizar en los contenidos trabajados y para desarrollarse como escritores. Para ello, desde estos programas se ofrecen servicios de consulta y material bibliográfico a fin de que el profesorado planifique las consignas de trabajo que propone, establezca criterios y escalas de evaluación explícitos –que guíen a los estudiantes mientras escriben–, provea correcciones durante el proceso (y no sólo al final), involucre a los pares en la lectura de los borradores de sus compañeros, etc. (Gilliland, 1997; Mosher, 1997).

En lo que sigue, delinearé los sistemas implementados para enseñar a escribir en las materias, fundamentados en las representaciones examinadas más arriba.

Ocuparse de la escritura más allá de los cursos introductorios

En las universidades relevadas, aparecen tres modalidades de ayudar a desarrollar la escritura académica: los «tutores de escritura», los «compañeros de escritura en las materias» y las «materias de escritura intensiva». La secuencia elegida para exponerlas muestra cómo cada uno de estos modos de apoyar la elaboración escrita de los contenidos disciplinares avanza sobre el anterior en cuanto a integrar, en mayor medida, la escritura en el currículum que cada cátedra lleva adelante.

TUTORES DE ESCRITURA

Esta modalidad es la más extendida en las instituciones exploradas (véase el Anexo). En casi todos los programas de escritura,

se han creado «centros», que incluyen la oferta de tutores (sin costo adicional para los usuarios). Su función es discutir individualmente los borradores escritos de los universitarios, quienes llevan al «Centro de escritura» sus consultas junto a sus producciones, dispuestos a rescribirlas antes de entregarlas para ser evaluados. Los tutores son estudiantes de grado y/o postgrado, seleccionados y capacitados. Según el Dartmouth College,

> La misión [de los tutores] es ayudar a los estudiantes [...] a desarrollar estrategias más efectivas para generar y organizar sus ideas, y para revisar a fondo y perfeccionar su prosa, a través del diálogo sobre sus textos [...] La misión del Centro [de Escritura] no es remediar en el corto plazo los problemas de escritura de los estudiantes [...]. En cambio, su función es proveer una matriz de apoyo y enseñanza en la cual todos los que escriben, con independencia de su nivel y de la tarea de escritura, encuentren la más completa y clara expresión de sus nociones, sin merma de su autoría y sin ser enjuiciados. (Dartmouth *web page).*

Para la Universidad Estatal de Boise, los tutores sirven como

> una audiencia preliminar con la cual quien escribe puede poner a prueba su texto. El objetivo principal de una consulta de escritura es que el escritor logre airear las preocupaciones sobre su trabajo e irse con un plan para desarrollarlo o mejorarlo. (Leahy, 2000).

De acuerdo con el Manual de Tutorías de la Universidad de Princeton, el tutor 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).

Y mientras los tutores contribuyen con la mejora del texto, al mismo tiempo impulsan el desarrollo meta cognitivo y metalingüístico de sus autores:

> 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 su escritura. (Princeton Writing Program, 1998, pp. 2-3).

De este modo, el tutor ayuda a crear categorías para observar el propio escrito y detectar sus dificultades. Enseña –a través de su acción– a leer como escritor. En este sentido, se advierte a los tutores que resistan 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. Por ello, al inicio de cada consulta, tutor y alumno acuerdan la cuestión central sobre la que tratará la tutoría.

Al finalizar cada consulta, el tutor completa una ficha con los datos del estudiante relatando la labor realizada entre ambos. Estos informes son empleados cuando el alumno vuelve a consultar, para seguir su desarrollo como escritor. Asimismo se utilizan en las reuniones grupales que los tutores mantienen con el coordinador del centro, para objetivar y analizar su práctica.

Un tipo de tutorías que brindan adicionalmente algunos centros de escritura son las consultas *on line;* en ellas, los estudiantes envían sus dudas y borradores a través del correo electrónico y reciben en corto tiempo la correspondiente orientación. También se ofrecen tutorías interactivas a través de *chat*, estando esta modalidad en fase de evaluación y crecimiento a la vez (Jackson, 2000).

COMPAÑEROS DE ESCRITURA EN LAS MATERIAS

Un reducido número de universidades han implementado un programa de «Compañeros de escritura en las materias» (véase el Anexo), cuya práctica es similar a la de los tutores. La diferencia entre ambas es de gestión, ya que el sistema de compañeros de escritura deja de estar aislado de las clases regulares, y pasa a funcionar dentro de las asignaturas que lo incorporan. Las cátedras que deciden incluirse en este programa rediseñan las tareas de escritura que proponen a sus alumnos para beneficiarse con la colaboración de uno o más compañeros-tutores, que asisten a sus clases para contribuir como lectores críticos de los borradores de los alumnos. Por medio de este sistema *se hace lugar en el currículum* a la fase de revisión de lo escrito, a partir del efecto que una versión provisoria de éste tiene sobre un lector intermedio entre autor y evaluador.

El sistema de compañeros de escritura no es sólo un añadido al dictado habitual de las materias sino que reorganiza el ciclo usual que se planteaba para la producción escrita. Este ciclo –en el cual el alumno escribe en forma divorciada del profesor que corrige– desaprovecha las oportunidades de interacción entre autor y lector, y no favorece el aprendizaje que podría tener lugar si se comunicaran (Leahy, 1999). Con la incorporación de uno o más compañeros de escritura a las materias que adhieren a este programa, el ciclo para cada tarea de escritura incluye –además del extremo inicial y final (alumno escribe, profesor califica)– una fase en la cual los alumnos entregan sus borradores avanzados al compañero de escritura asignado y éste los devuelve con observaciones. A veces, conciertan una tutoría –individual o en pequeño grupo–, en la que discuten las producciones y establecen lineamientos para mejorarlas. A partir de allí, cada estudiante revisa y rescribe su texto, y sólo después lo entrega al profesor de su clase. De este modo, la inclusión del compañero de escritura crea una instancia de relectura y revisión de los escritos integrada en las asignaturas.

En resumen, este sistema adentra la enseñanza de la composición en las materias, como un peldaño más para alentar el desarrollo conjunto de los conceptos de las asignaturas y de la capacidad de escribir sobre éstos. A continuación expondré un tercer modelo, en el cual se profundiza el entrecruzamiento entre producción escrita y aprendizaje de contenidos disciplinares, ya que quienes se ocupan de ambos son los mismos profesores que imparten sus materias, con la capacitación y el asesoramiento de expertos en composición.

MATERIAS DE ESCRITURA INTENSIVA

Un tercio de las universidades indagadas (véase el Anexo) entrelaza aún más la transmisión de contenidos en un dominio con la orientación para escribir sobre ellos, a través de las «Materias de escritura intensiva». Éstas son adaptaciones de asignaturas existentes, en las que se ha incluido un «sustancial componente redaccional». Los mismos profesores que las imparten proveen «situaciones sostenidas de escritura, retroalimentación y revisión, apropiadas para cada campo de estudio»

(Duke University Writing Program, 1998). Enseñar a escribir resulta entonces una responsabilidad compartida por todas las cátedras que consideran la escritura parte integrante de sus propias disciplinas. Para ser acreditadas como «de escritura intensiva», estas materias –además de impartir sus contenidos disciplinares– deben reunir ciertas características, detalladas en los estatutos de las universidades, lo cual implica un importante cambio curricular:

- Tienen que incluir un mínimo de tareas formales de escritura.
- Deben permitir que estos trabajos se desarrollen a través de varias fases, con la revisión de borradores bajo la guía del docente (quien ofrece observaciones escritas y tutorías; organiza análisis grupal en clase y comentario de pares, etc.).
- Han de destinar tiempo de las clases a discutir consignas de escritura, criterios de evaluación, textos modelo y problemas frecuentes, y a retroalimentar la redacción de los alumnos.
- Los estudiantes deben poder participar en una o más tutorías individuales con el docente.
- La bibliografía dada para leer no ha de superar cierto número de páginas por semana, para que sea posible dedicarse a la escritura con regularidad.
- Tienen un tope máximo de alumnos.
- Deben detallar en su programa las actividades de escritura y el modo de evaluarlas.
- Quien cursa una materia de escritura intensiva obtiene créditos que le sirven para satisfacer parte del requerimiento de escritura de la universidad.
- Los profesores a cargo de estas materias han de participar en seminarios de capacitación ofrecidos por especialistas en escritura, a fin de que las tareas de escritura propuestas y sus modos de responder los textos producidos por los universitarios logren potenciar el aprendizaje.

Las materias de escritura intensiva han sido evaluadas muy satisfactoriamente por los alumnos en aquellas universidades que las disponen (Hilgers *et al.*, 1995). Los estudiantes manifiestan que aprenden a escribir, especialmente por los comentarios sobre sus borradores que les devuelven los docentes, orientativos para rescribirlos. Además, enuncian que la escritura en estas materias les ayuda a comprender los temas tratados y reconocen que les sirve para desarrollar su pensamiento:

> Cuando uno lee algo, está bien, parece que lo entendieras. Pero cuando realmente tienes que escribir sobre eso, te fuerza a pensarlo de nuevo. Tienes que organizar tus pensamientos, darles un orden [...]. Te fuerza a pensar más agudamente, a ser más analítico (en Hilgers *et al.*, 1999, p. 343).

DISCUSIÓN

El Movimiento Escribir a través del Currículum, en el que se enmarcan las representaciones y formas de enseñanza de la escritura relevadas, entiende la producción de un texto como un método para desarrollar el pensamiento, asociado a una práctica social discursiva con rasgos típicos en cada comunidad disciplinar. Esta idea se opone a la más generalizada, que se representa la escritura como lo que se hace *después* de pensar y como habilidad básica transferible a cualquier situación. Por ello, los programas de

escritura estudiados insisten en la necesidad de ocuparse de la producción escrita en cada materia. Empero, éste no es un logro acabado para sus universidades, sino la meta del camino emprendido. También es un planteo al resto de la comunidad académica, que se ha venido comprometiendo con similares principios en forma desigual. Este *desideratum* se evidencia en la intención persuasiva predominante en los documentos consultados.

El análisis de los sistemas de enseñanza de la escritura académica y de las representaciones que los sostienen realizado en este trabajo aporta a la bibliografía en lengua española dentro del campo de estudio abierto por Escofet *et al.* (1999). No obstante, los resultados que he presentado contradicen, en alguna medida, los de estas autoras. Ellas señalan una incongruencia entre las tendencias que detectan en la enseñanza y el tipo de intervención educativa sugerida «desde la investigación sociológica, retórica o educativa» (p. 464). En el presente trabajo, por el contrario, emerge un panorama armónico entre representaciones y formas de enseñanza. La razón de esta diferencia puede buscarse en las diversas muestras de ambos estudios: Escofet *et al.* analizan universidades de nueve países (españolas, europeas, sudamericanas, además de canadienses y norteamericanas), señalando que es en estas últimas en donde la enseñanza de la escritura está más desarrollada; probablemente sea *fuera* de Norteamérica en donde *no* exista coherencia entre teoría y acción. El *tipo* de acciones de los programas relevados en este artículo es consistente con las investigaciones que las fundamentan.

De todos modos, la *cobertura* de estos sistemas resulta menor que la propuesta en dichas investigaciones. Las tres formas de enseñanza (tutores, compañeros de escritura y materias de escritura intensiva) puestas de manifiesto por el presente estudio, que permitirían hacer realidad el ideario de Escribir a través del Currículum, no tienen un alcance masivo que incida en todas las asignaturas, sino que son avances en lucha por ir consiguiendo la participación de las cátedras y el financiamiento necesario. Según Russell (1990), la naturaleza conflictiva de estos programas para el resto de la universidad, motivo por el cual no se han generalizado, reside en que ponen en evidencia que formar a los estudiantes para ingresar en las comunidades disciplinares requiere asignación de recursos y tiempo del profesorado, no previstos en las agendas tradicionales. Este autor sitúa el conflicto dentro de «las viejas batallas entre acceso y exclusión», señalando que lo que está en juego es

> A qué comunidades de discurso –y, finalmente, a qué clase social– habrán sido preparados los estudiantes para ingresar (Russell, 1990, p. 70).

CONCLUSIONES

En este trabajo he delineado los sistemas instituidos por las universidades canadienses y norteamericanas para enseñar a sus estudiantes a escribir según los usos académicos. También he desarrollado las representaciones que sustentan estas prácticas. A diferencia de muchas de las universidades iberoamericanas, en las que los alumnos escriben poco o lo hacen sin recibir orientación por parte de sus docentes, los programas de escritura investigados han desarrollado una conciencia clara acerca de la centralidad de la escritura como herramienta para aprender cualquier materia y sobre la responsabilidad del nivel superior de promover y enseñar los procesos y las convenciones redaccionales empleados en cada campo disciplinar.

Más allá de las modalidades adoptadas para favorecer la alfabetización académica a lo largo y ancho de los estudios superiores, y sin menoscabo de los recursos necesarios que se precisan para implementarlas, las universidades iberoamericanas tienen pendiente una reflexión profunda acerca del valor que atribuyen a la escritura en la formación de los graduados. Revisar nuestras ideas sobre el escribir, advertir que la producción escrita es un instrumento clave para aprender, reconsiderar, desarrollar y reorganizar el conocimiento sobre una materia –y no sólo un medio de registro o transmisión del saber–, llevaría a plantearse qué lugar damos a estos procesos en la educación superior. Admitir que una disciplina está conformada por ciertas prácticas discursivas características, y que no es sólo un agregado de conceptos y métodos, obliga a preguntarse si acaso la tarea del profesorado universitario incluye, también, la de abrir a los alumnos la puerta a su cultura escrita. Las dificultades redaccionales de los estudiantes seguirán persistiendo así como continuará su enajenación del potencial epistémico que alberga la escritura, si nuestras instituciones de educación superior no incluyen en su agenda un replanteo acerca de los modos en que la escritura existe dentro o se ausenta del currículum de todas las materias.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, M.; CORTÉS, M.: «La escritura en la universidad. Repetir o transformar». *Ciencias Sociales* nº 43, agosto. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2000, pp. 1-3.

ARNOUX, E.; ALVARADO, M.; BALMAYOR, E.; DI STEFANO, M.; PEREIRA, C. ; SILVESTRI, A.: «El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior». En E. ARNOUX (comp.): *Adquisición de la escritura*. Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Univ. Nac. de Rosario, Ed. Juglaría, Rosario, 1996.

ARNOUX, E.; ALVARADO, M.; BALMAYOR, E.; DI STEFANO, M.; PEREIRA, C. ; SILVESTRI, A.: *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires, EUdeBA, 1998.

ARNOUX, E.; DI STEFANO, M.; PEREIRA, C.: *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, EUdeBA, 2002.

ATIENZA, E.; LÓPEZ, C.: «El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información». *Tabanque, Revista Pedagógica*, 10-11 (1996), pp. 123-129.

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

BAS, A.; KLEIN, I.; LOTITO, L.; VERNINO, T.: *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires, EUdeBA, 1999.

BATTANER, P.; ATIENZA, E.; LÓPEZ, C.; PUJOL, M.: «Caracteristiques lingüistiques i discursives del text expositiu». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura,* 13, julio (1997), pp. 11-30.

BAZERMAN, CH.: *Shaping Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science.* Madison (Wisc.), University of Wisconsin Press, 1988.

BERLIN, J.: «Writing Instruction in School and College English, 1890-1985». En J. MURPHY (ed.): *A Short History of Writing Instruction*. Hermagoras Press, 1990, pp. 183-220.

BOGEL, F. y HJORTSHOJ, K.: «Composition Theory and the Curriculum». En BOGEL, F. y GOTTSCHALK, K. (eds.): *Teaching Prose. A Guide for Writing*

Instructors. Nueva York, Norton, 1984, pp. 1-19.

CARLINO, P.: «Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué». *Revista Iberoamericana de Educación,* versión digital, agosto (2002). Disponible en Internet en: http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf

— «Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad». *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25, 1, marzo (2004), pp. 16-27.

— «Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema». *Textos. Didáctica de la lectura y la escritura*, Barcelona, 33, abril (2003), pp. 43-51.

— «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 (2002), pp. 43-61.

— «¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades». *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* Año XXIII, 1, marzo (2002), pp. 6-14.

— «¿Quién enseña a leer y a escribir en la universidad? La perspectiva australiana». *Textos. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, 32, enero (2003), pp. 88-98.

— «Reescribir el examen. Transformando el «epitafio» en una llamada al pie de página». *Cultura y Educación*, vol. 15 (1), marzo (2003), pp. 81-96.

CARTWRITGHT, P.; NOONE, L.: «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.

CASSANY, D.: «Idees per aprendre escrivint». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura,* 13, julio, (1997), pp. 91-100.

CASTELLÓ, M.: «El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura». En POZO, J. I.; MONEREO, C. (coord.): *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Aula XXI Santillana, 2000, pp. 197-217.

CONWAY, J.: «Enhancing critical literacy through integration of content and process». Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Auckland, julio de 1998.

CHAMBERLAIN, CH.; DISON, L.; BUTTON, A.: «Lecturer feedback - Implications for developing writing skills: a South African perspective». Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior, julio de 1998, Auckland, 1998.

DE LA HARPE, B. R., A.; GIDDY, J.; ZADNIK, M.; YUKICH, J.: «Developing a practical resource to enhance student's academic writing skills». En A. HERRMANN y KULSKI, M. M. (eds.): *Flexible Future in Tertiary Teaching*. Actas de la novena conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 2000, Perth, Australia.

DI STEFANO, M.; PEREIRA, C.; REALE, A.: «¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad?» *Perspectiva Universitaria*, 18, agosto, (1988), pp. 21-25.

DUKE UNIVERSITY WRITING PROGRAM: http://www.aas.duke.edu/admin/uwp/writing.pdf, 1998.

ERICKSON, B.; WELTHER STROMMER, D.: «Preparing a Syllabus and Meeting the First Class». En *Teaching College Freshmen.* San Francisco, Jossey-Bass, 1991, pp. 81-92.

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

ESPINOZA, N.; MORALES, O.: «El desarrollo de la lectura y escritura en la universidad: una experiencia de integración docente». Ponencia presentada en el Segundo Simposio Internacional de «Lectura y Vida», Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires, octubre de 2001.

FLOWER, L.: «Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing». *College English* 41, September, (1979), pp. 19-37.

GILLILAND, M.: «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, 1997.

GOTTSCHALK, K.: «Putting and Keeping the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines». *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, abril, (1997), pp. 22-45.

HILGERS, T.; BAYER, A.; STITT-BERGH, M.; TANIGUCHI, M.: «Doing More Than "Thinning Out the Herd": Perceived Writing-Intensive Classes». *Research in the Teaching of English*, Vol. 29, 1, febrero, (1995), pp. 59-87.

HILGERS, T.; LARDIZABAL HUSSEY, E.; M. STITT-BERGH: «"As You Are Writing, You Have These Epiphanies" What College Students Say About Writing and Learning in Their Majors». *Written Communication*, vol. 16, 3, julio, (1999), pp. 317-353.

IVANIC, R.: «Academic writing: purposes, practices and identities in the new policy context». Actas de la Higher Education Close Up Conference 2, Lancaster University, 16-18 de julio de 2001.

JACKSON, I.; CARIFIO, J.; DAGOSTINO, L.: «The Effect of Diagnostic and Prescriptive Comments on Revising Behaviour of Community College Students». *Educational Eric Document* nº 417449, 1998.

JACKSON, J.: «Interfacing the faceless: Maximizing the advantages of online tutoring». *Writing Lab* Newsletter 25.2, 2000.

JACKSON, M.: «Making the grade: The formative evaluation of essays». Actas del *The Experience of Quality in Higher Education Symposium*. Brisbane, julio de 1994, 1995.

JEFFERY, F.; SELTING, B.: «Reading the Invisible Ink: Assessing the Responses of Non-Composition Faculty». *Assessing Writing* 6(2) (1999), pp. 179-197.

KIEFER, K.: «Integrating Writing into Any Course: Starting Points». *Academic.Writing.* Julio de 2000.

KURILOFF, P.: «What Discourses Have in Common: Teaching the Transaction Between Writer and Reader». *College Composition and* Communication 47, 4, diciembre 1996.

LAWALL, M.: «Improving Student Writing: Recommendations from Research». *University Teaching Services Newsletter*, University of Manitoba, marzo (1998).

LEAHY, R.: «Four aspects of conducting successful writing assignments». *Word Works* nº 100, noviembre (1999).

LEAHY, R.: «When your students use the writing center, what do they get out of it?» *Word Works* nº 105, octubre (2000).

LIGHT, R. J.: *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Boston, Harvard University Press, 2001.

MARTÍNEZ, M. C.: «El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario». En MARTÍNEZ, M. C. (comp.): *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle, 1997.

MAXWELL, J.; MILLER, B.: «Two aspects of thought and two components of qualitative data analysis». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, (1996).

MAXWELL, J.: *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. London, SAGE, 1996.

MIRAS, M.: «La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe». *Infancia y* Aprendizaje, 89 (2000), pp. 66-80.

MOGHTADER, M.; COTCH, A.; HAGUE, K.: «The First-Year Composition Requirement Revisited: A Survey». *College Composition and Communication,* vol. 52, 3, febrero, 2001, pp. 455-467.

MOSHER, J.: «Responding to students papers. Responses to avoid and productive advice to give». *Teaching with Writing,* vol. 7, 1, otoño (1997).

MURPHY, H.; STEWART, B.: «The integration of a language and learning program into a business law subject». Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.

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

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

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

PERCY, A.; SKILLEN, J.: «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.

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

PRINCETON WRITING PROGRAM: *The Writing Center Tutoring Handbook.* Mimeo. Princeton University, New Jersey, 1998.

PROCTER, M.: *Post-Admission Assessment of Writing: Issues and Information*. Mimeo. Writing Support, University of Toronto. 1995. http://www.utoronto.ca/writing/reportw.html

RIESTRA, D.: «Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios». *Infancia y Aprendizaje*, 88 (1999), pp. 43-56.

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

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

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C.: «Development of dialectical processes

in composition». En D. OLSON, N. TORRANCE y A. HILDYARD: *Literacy, Language and Learning*. Cambridge, C.U.P., 1985.

SHAW, H.: «Responding to Student Essays». En F. BOGEL y K. GOTTSCHALK, *Teaching Prose: A Guide for Writing Instruc-tors*, New York, Norton, 1984, pp. 114-154.

SKILLEN, J.; MERTEN, M.; TRIVETT, N.; PERCY, A.: «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.

SOMMERS, N.: «Responding to Student Writing». *College Composition and Communication*, vol. 33, 2, mayo, (1982), pp. 148-156.

SOMMERS, N.: «Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers». *College Composition and Communication*, vol. 31, diciembre, (1980), pp. 378-388.

STRAUB, R.: «Student's Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study». *Research in the Teaching of English*, vol. 31, 1, febrero, (1997), pp. 91-119.

STRAUB, R.: «The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response». *Assessing Writing* 7, (2000), pp. 23-55.

SUMMERS, R.: «How can we get students to do their readings? Some strategies explored». En MARTIN, K.; STANLEY, N.; DAVIDSON, N. (eds.): *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, pp. 401-402. Actas de la octava conferencia anual del *Teaching Learning Forum*, UWA, febrero de 1999, Perth.

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

TOLCHINSKY, L.: «Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica». En MILIAN, M. y CAMPS, A. (eds.): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens, 2000.

WALLACE, D.; HAYES, J.: «Redefining Revision for Freshmen». *Research in the Teaching of English*, vol. 25, 1, febrero, (1991), pp. 54-66.

WEISER, I.: «Resemblance and Similitude in Academic Writing». *Academic Writing. Journal of Teaching Writing*, vol. 11, 2, (1992), pp. 177-185.

WHITE, E.: «Responding to Student Writing». En *Teaching and Assessing Writing*. San Francisco, Jossey-Bass, (1994), pp. 103-118.

WILLIAMS, D.: «Writing Across the Curriculum Programs at Community Colleges». ERIC Digest 333952, 1989.

WOODWARD-KRON, R.: «Learning the discourse of a discipline: the nature of the apprenticeship». Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.

ZADNIK, M.; RADLOFF, A.: «A new approach to a communications unit: A student organized conference». En SUMMERS, L. (ed.): *A Focus on Learning*, pp. 292-296. Actas de la cuarta conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1995, Perth, Australia.

ANEXO

Universidades y colleges accedidos a través de Internet y sistemas de enseñanza de la escritura identificados (aparte de cursos específicos de composición)

Institución	**Tutores de escritura**	**Tutores *on line***	**Compañeros de escritura en las materias**	**Materias de escritura intensiva**
1. American Univ. (Washington, DC)	x			
2. Arizona State Univ.	x	x		x
3. Armstrong Atlantic State Univ. (Georgia)	x	x		
4. Barnard College (affiliated with Columbia Univ.)			x	
5. Boise State Univ. (Idaho)	x		x	
6. Brown University (Rhode Island)	x		x	
7. California State Univ. at Fresno, at Los Angeles y at Northbridge	x	x		
8. Cleveland State Univ.	x			x
9. Colorado State Univ.	x	x (y a través de *chat*)		
10. Columbia University (NY)	x (pagos)			
11. Community College of Denver		x		
12. Cornell Univ. (NY)	x			
13. Dakota State Univ.		x		
14. Dartmouth College (Hannover, NH)	x		x	x
15. Duke University (North Carolina)	x			x
16. Florida State Univ.	x	x		
17. George Mason Univ. (Virginia)	x	x		x
18. Georgetown Univ. (Washington, DC)	x			x (sólo en algunos departa-mentos en 1er año)
19. Georgia State Univ. (Atalanta)	x			x

20. Harvard University (Massachusetts)	x			x (sólo en 1er año)
21. Idaho State Univ.	x	x		
22. Indiana State Univ.	x	x (c/ password)		
23. Indiana Univ.	x		x	
24. Indiana Un. Purdue Un. Indianapolis (IUPUI)	x			
25. Iowa State Univ.	x			
26. Johns Hopkins Univ. (Baltimore, Maryland)	x			
27. Kansas Univ.	x			
28. Kapiolani Community College (Honolulu, Hawaii)	x (sólo para estud. del dpto. de Inglés)			x
29. Marquette Univ. (Milwaukee, Wisc.)	x			
30. M.I.T. (Massachusetts)	x	x		x
31. Miami Univ. (Oxford, Ohio)	x			
32. Michigan State Univ.	x			
33. Michigan Technological Univ.	x			
34. North Carolina State Univ.	x			
35. Northern Illinois Univ.	x			
36. Northwestern Univ. (Illinois)	x			
37. Ohio State Univ.	x			x
Ohio State Univ. at Newak	x	x		
38. Oklahoma State Univ.	x	x		
39. Oregon State Univ.	x	x		
40. Pennsylvania State Univ.	x	x (p/ estudiantes de postgrado)		x
41. Princeton Univ.	x			x (sólo en primer año)
42. Purdue University (West Lafayette, Indiana)	x	x		
43. Rensselaer Polytechnic Institute (Troy, NY)	x	x		
44. Roane State Community College (East Tennessee)		x (*chat* con tutores de Univ. of Arkansas)		

45. Rutgers. The State Univ. of New Jersey	x			x
46. Salt Lake Community College (Utah)	x	x (y a través de *chat*)		
47. outhern Illinois Univ.	x			
48. Stanford Univ. (California)	x			x
49. State Univ. of West Georgia	x		x	x
50. Stephen F. Austin State Univ. (Nacogdoches, Texas)	x	x		?
51. SUNY at Albany	x	x		x
SUNY Broom Community College	x		x	?
SUNY College at Cortland				x
SUNY College at Geneseo	x			
52. Swarthmore College (Pennsylvania)	x	x	x	
53. Teachers College (Columbia Univ.)	x (pago)			
54. Trinity College (Connecticut)			x	
55. Univ. of California at Berkeley	x			
Univ. of California at Santa Barbara				?
56. Univ. of Chicago (Illinois)	x		x	
57. Univ. of Georgia	x		x	x
58. Univ. of Hawaii				
59. at Manoa	x			x
60. Univ. of Idaho	x			
61. Univ. of Illinois at Chicago	x			
Univ. of Illinois at Urbana-Champaign	x			x
62. Univ. of Miami	x			
63. Univ. of Michigan at Ann Arbor, at Flint, at Dearborn	x	x	x	x
64. Univ. of Minnesota				x
65. Univ. of Missouri	x	x		
66. Univ. of New Hampshire				x
67. Univ. of Pennsylvania	x	x	x	x
68. Univ. of Pittsburgh	x			
69. Univ. of Richmond (Virginia)	x		x	
70. Univ. of Texas at Austin	x			x
71. Univ. of Toledo (Toledo, Ohio)	x	x		x

72. Univ. of Vermont	x			
73. Univ. of Virginia	x			
74. Univ. of Washington	x	x		x
75. University of Wisconsin-Madison	x	x	x	x
76. Washington State University	x	x		
77. Wright State University (Ohio)	x			x
78. Yale University (New Haven)	x		x	x
79. Youngstown State Univ. (Ohio)	x			x
Totales (E.U. de Norte América)	71	28	16	32 /34

Institución	**Tutores de escritura**	**Tutores *on line***	**Compañeros de escritura en las materias**	**Materias de escritura intensiva**
1. Carleton Univ. (Ottawa)	x			
2. Dalhousie Univ. (Halifax)	x (pago)			
3. Laurentian Univ. (Ontario)	x			x
4. Malaspina Univ. College (British Columbia)	x			
5. McGill Univ. (Montreal)	x			
6. Saint Francis Xavier (Nova Scotia)	x			
7. Simon Fraser Univ. (Vancouver, B.C.)	x	x		
8. Trent Univ.	x			
9. York Univ. (Ontario)	x			
10. Univ. of Alberta	x (pago)			
11. Univ. College of Cariboo (British Columbia)				x
12. Univ. College of Fraser the Valley (British Columbia)	x			
13. Univ. of British Columbia (Vancouver)	-	-	-	-
14. Univ. of Calgary	x			
15. Univ. of Concordia (Montreal)	x			
16. Univ. of New Brunswick at Fredericton		x (y a través de *chat*)		
17. Univ. of Northern British Columbia (Vancouver)	x			

18. Univ. of Ottawa / Université d'Ottawa	x			
19. Univ. of Saskatchewan	x			
20. Univ. of Toronto at Mississauga y at Scarborough	x			x
21. University of Victoria (BC)	-	-	-	-
22. University of Western Ontario		x		
23. Univ. of Winnipeg	x	x		x (sólo en pocas de 1er año)
24. Wilfrid Laurier University (Ontario)	x			
Totales (Canadá)	19	4	0	4