

Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad

RESUMEN:

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN AUSTRALIA: ENSEÑAR A ESCRIBIR, LEER Y ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD

EL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA SEÑALA LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA PROPIAS DE UNA COMUNIDAD CIENTÍFICA O PROFESIONAL Y EL PROCESO POR EL CUAL SE INGRESA EN SU CULTURA ESCRITA. LOS ESTUDIOS SOBRE ALFABETIZACIÓN TERCARIA PERMITEN ENTENDER LAS DIFICULTADES AL LEER Y ESCRIBIR, CONSTATADAS EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SUPERIOR, QUIENES SE ENFRENTAN A NUEVOS DESAFÍOS DISCURSIVOS Y DE PENSAMIENTO. ESTA CORRIENTE HA PUESTO DE MANIFIESTO QUE APRENDER UNA DISCIPLINA ES UNA TAREA DOBLE PORQUE IMPLICA APROPIARSE DE SU SISTEMA CONCEPTUAL TANTO COMO DE SUS PRÁCTICAS DISCURSIVAS. SIN EMBARGO, NUESTRAS UNIVERSIDADES ESCASAMENTE SE OCUPAN DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS DE SUS ESTUDIANTES.

POR EL CONTRARIO, LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS AUSTRALIANAS HAN COMENZADO A INTEGRAR LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA, ESCRITURA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL DICTADO DE CADA MATERIA, YA QUE CONSIDERAN LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA UNA PRIORIDAD. ESTE ARTÍCULO PASA REVISTA A UN CONJUNTO AMPLIO DE DOCUMENTOS QUE ASÍ LO DEMUESTRAN, EXAMINA EL PROCESO HISTÓRICO QUE HA LLEVADO A ESTE ENFOQUE EN AUSTRALIA, REFIERE ALGUNOS RELATOS DE EXPERIENCIAS DOCENTES BASADOS EN ESTA PERSPECTIVA Y CONCLUYE INDICANDO CIERTAS ACCIONES SOLITARIAS, EMPRENDIDAS EN LA ARGENTINA, QUE ESBOZAN ESTOS MISMOS PRINCIPIOS.

• • •

PALABRAS CLAVE: UNIVERSIDAD, ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA, LECTURA, ESCRITURA, AUSTRALIA, EDUCACIÓN SUPERIOR.

• • •

ABSTRACT:

ACADEMIC LITERACY IN AUSTRALIA: TEACHING WRITING, READING AND STUDYING IN HIGHER EDUCATION

THE IDEA OF ACADEMIC LITERACY DENOTES TYPICAL WAYS OF READING AND WRITING WITHIN SCIENTIFIC OR PROFESSIONAL COMMUNITIES. IT ALSO MEANS THE PROCESS THROUGH WHICH COLLEGE STUDENTS BECOME MEMBERS OF ONE ACADEMIC CULTURE. RESEARCH IN ACADEMIC LITERACY HELPS TO UNDERSTAND READING AND WRITING PROBLEMS OF UNDERGRADUATE STUDENTS, SINCE THEY HAVE TO DEAL WITH NEW DISCURSIVE AND THINKING CHALLENGES. THIS APPROACH HAS REVEALED THAT LEARNING A SUBJECT IS A DOUBLE TASK BECAUSE IT ENTAILS LEARNING ITS CONCEPTS AS WELL AS ITS OWN DISCURSIVE PRACTICES. NONETHELESS, ARGENTINE HIGHER EDUCATION HAS PRACTICALLY NEGLECTED TO CONSIDER ACADEMIC LITERACY.

IN CONTRAST, AUSTRALIAN UNIVERSITIES HAVE A RICH EXPERIENCE IN DEVELOPING POLICIES AND PROGRAMS TO INTEGRATE COMMUNICATION AND LEARNING PROCESSES INTO SUBJECT TEACHING. THIS ARTICLE SYNTHESIZES SEVERAL AUSTRALIAN PAPERS THAT SHOW NURTURING COMMUNICATION AND LEARNING SKILLS ARE AT THE CORE OF THE HIGHER EDUCATION CURRICULUM. FURTHER, THE ARTICLE DEVELOPS THE HISTORICAL PROCESS UNDERGONE BY UNIVERSITIES WITH RESPECT TO THIS APPROACH AND REVIEWS SOME TEACHING EXPERIENCES RELATED TO THIS VIEWPOINT. FINALLY, THE ARTICLE MENTIONS THE ISOLATED EXPERIENCES OF SOME ARGENTINE UNIVERSITY →

POR PAULA
CARLINO*



* Doctora en Psicología; Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la UBA. paulacarlino@yahoo.com

• • •

Qué es la alfabetización académica? ¿Un desarrollo espontáneo o un aprendizaje guiado? ¿Puede ser promovido por acciones institucionales? ¿Ocuparse de la lectura, la escritura y los procedimientos de estudio en el nivel superior es un asunto para especialistas o concierne a toda la comunidad universitaria?

En este artículo defino la noción de *alfabetización académica* señalando su poder explicativo para dar cuenta de las dificultades al leer y escribir, constatadas en los estudiantes del nivel superior. Analizo la tendencia de las universidades públicas australianas a integrar la enseñanza de la lectura, escritura y estrategias de aprendizaje en el dictado de cada materia. Expongo algunos documentos que demuestran que la agenda político-pedagógica de muchas de sus instituciones sitúa la alfabetización académica como prioridad y analizo las razones que explican porqué es necesario tender puentes entre las formas de leer, escribir y estudiar que traen los alumnos y las requeridas en la formación superior. Examinó el proceso histórico que ha llevado a este enfoque, refiero algunos relatos de experiencias docentes basados en esta perspectiva y concluyo indicando ciertas acciones solitarias, emprendidas en nuestro país, que esbozan estos mismos principios.

¿QUÉ ES LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA?

El concepto de *alfabetización académica* se viene desarrollando desde hace unos 15 años. Señala el conjunto de conceptos y estrategias necesarios para participar en la cultura y el discurso de las disciplinas así como en las actividades de lectura y escritura requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de este modo, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus convenciones discursivas y sus usos instituidos. En la bibliografía, suelen aparecer otros términos sinónimos: *alfabetización terciaria* o *alfabetización superior*.¹

La fecundidad de la corriente que investiga estos procesos se manifiesta en sus ramificaciones. Los estudios sobre alfabetización informativa, alfabetización computacional o informática y alfabetización tecnológica se nombran así por extensión del concepto original de alfabetización. Estas denominaciones hacen referencia a diversos dominios del conocimiento relacionados parcialmente.²

Ahora bien, la fuerza del concepto de *alfabetización académica* radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es un proceso básico, que se logra de una vez y para siempre al comienzo de la escuela obligatoria. Cuestiona la

idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es cosa de niños. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completan en algún momento. Por el contrario: **la diversidad de situaciones, temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir.**

EL DESAFÍO DE LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD

La noción de alfabetización académica sirve para explicar, de una forma novedosa, la constatación de muchos profesores universitarios de que los estudiantes no saben leer y escribir adecuadamente. Se trata de una queja que suele responsabilizar a la educación secundaria por lo que no aprendieron a hacer los alumnos que llegan a los estudios superiores. Se dice que el nivel medio o un curso de ingreso universitario deberían haber garantizado los conocimientos necesarios para trabajar con los textos de las asignaturas, para obtener, analizar, interpretar y transmitir información.³

En realidad, la corriente de estudios sobre alfabetización superior permite cuestionar esta creencia advirtiendo que contiene una premisa oculta pero falsa. La queja parte de la idea de que la escritura y la lectura son procesos básicos, "habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria —en la escuela secundaria o al comienzo de la universidad— y no relacionadas de modo específico con cada disciplina" (Russell, 1990). **Esta idea de que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es puesta en duda por numerosas investigaciones.** Los estudios en alfabetización académica constatan que la lectura y escritura exigidas en la universidad se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyos contingentes, aportados por quien domina estas prácticas y participa de su cultura disciplinar.

ALFABETIZACIÓN TERCIARIA: PRIORIDAD POLÍTICO-PEDAGÓGICA EN AUSTRALIA

Una muestra del lugar asignado a la alfabetización académica en los estudios superiores australianos son los "Lineamientos sobre alfabetización", aprobados en 1997 por el Consejo Académico de la universidad estatal de *Western Australia*, en la ciudad de Perth, fundada en 1911. Este documento sitúa la promoción de la lectura, escritura y estrategias de estudio de los alumnos en el corazón de la enseñanza universitaria (Resolución 236/97, *Western Australia University Academic Council*). En uno de sus apartados, declara:

"La alfabetización es de suma importancia para todos los estudiantes, por lo cual su enseñanza no debe ser considerada una actividad meramente remedial" (La negrita en el original). "Los estudiantes deben recibir amplias oportunidades para desarrollar la lectura, es-

critura y estudio a través del hacer, ya que es la práctica lo que facilita mejor el desarrollo de la alfabetización superior.”

Ocuparse de la lectura y escritura académicas no es considerado sólo una cuestión de los especialistas sino que atañe a toda la comunidad universitaria; por ello, la resolución explícita que cada dominio del conocimiento deberá definir los alcances de lo que considera *alfabetización académica*:

“definiciones más precisas (de *alfabetización académica*) serán hechas por quienes practican cada disciplina teniendo en cuenta las mejores prácticas y las investigaciones sobre alfabetización en esa disciplina. Las concepciones sobre alfabetización varían entre disciplinas y, por tanto, ‘las mejores prácticas’ para promoverla son concomitantemente distintas.”

En el apartado sobre “Responsabilidades”, se afirma que la universidad en su conjunto y sus integrantes de forma individual deben comprometerse con la alfabetización superior de los estudiantes:

“La responsabilidad para lograr altos estándares de alfabetización es compartida por muchos grupos e individuos dentro de la comunidad universitaria: (...) la universidad (...), los comités de enseñanza y aprendizaje (...), las facultades (...), los departamentos (...), los coordinadores de cursos (...), los profesores (...), los servicios de apoyo (...), la unidad de investigación institucional (...), los estudiantes.”

Para cada uno de los estamentos anteriores, la resolución indica responsabilidades específicas. Por ejemplo, en lo que atañe al cuerpo docente, manifiesta:

“Los profesores deben facilitar la alfabetización a través de indicar estándares apropiados y modelar (mostrar en uso) las habilidades de comunicación y el discurso de las disciplinas. Asimismo, tendrán que proveer una adecuada retroalimentación a las producciones de los estudiantes para ayudarlos a mejorar sus habilidades de lectura y escritura o superar sus carencias.”

En cuanto a los servicios de apoyo, señala que no sólo brindarán oportunidades de aprendizaje a los alumnos sino que trabajarán en colaboración con los docentes para conceptualizar los requerimientos discursivos de sus asignaturas y para orientarlos en cómo pueden enseñarse:

“El Centro de Apoyo Universitario para el Desarrollo Docente, el Centro de Lenguaje y los investigadores en alfabetización terciaria ofrecerán talleres, cursos y asesoramiento a los alumnos que quieran o necesiten mejorar sus capacidades para leer y escribir, requeridas en sus materias. También desarrollarán programas para ayudar al cuerpo de profesores a identificar y enseñar las convenciones discursivas genéricas y específicas de sus disciplinas.”

En el mismo sentido, el apartado sobre “Principios y Antecedentes”, establece la necesidad de formar recursos humanos para desarrollar esta política:

“Se reconoce que los profesores de cada disciplina pueden no tener la experiencia para enseñar a leer y a escribir en la universidad, o no estar al corriente de las investigaciones en alfabetización terciaria, que son relevantes para favorecer las habilidades correspondientes. Por ello, deberá proveérseles recursos adecuados para el desarrollo profesional, que permitan implementar esta política.”

El documento insiste en que las asignaturas describan en sus programas lo que exigen sobre alfabetización académica. A su vez, manifiesta que es necesario que la evaluación y acreditación estén en consonancia con el objetivo planteado, en la medida en que se conoce que una de las influencias más poderosas sobre el aprendizaje de los alumnos es el sistema de evaluación usado:

“Los requerimientos de lectura y escritura deben hacerse explícitos en los currículos de cada materia. En cada unidad académica, el sistema de evaluación deberá considerar y permitir desarrollar los procedimientos de lectura, escritura y estudio”. “Como consecuencia de lo anterior, la graduación de todos los estudiantes universitarios debe certificar que están alfabetizados en sus disciplinas de especialización, y en forma general para poder comunicarse en inglés con efectividad.”

La resolución concluye asumiendo el compromiso de *alentar* la alfabetización:

“La universidad como un todo debe fomentar una cultura compartida en la cual la alfabetización sea uno de sus objetivos principales, debe asegurar recursos apropiados para lograr y mantener altos estándares de lectura, escritura y estudio, y apoyar las mejores prácticas en alfabetización (académica).”

La UWA no es la única institución australiana en considerar la alfabetización terciaria una prioridad. Otras universidades también asumen el mismo punto de vista, que es promovido incluso por las políticas del gobierno federal.

Hacerse cargo de la alfabetización académica de los universitarios

Me referiré a otros documentos que sitúan la “capacitación para el estudio” en el centro de la formación superior. Por ejemplo, un Informe del Gobierno Australiano sostiene que la función principal de la educación universitaria es “acrecentar los recursos de los alumnos para aprender, proveerles un marco con el que analizar problemas y desarrollar su capacidad de abordar información.” (Dawkins, 1987, en Chalmers y Fuller, 1996).

Asimismo, otro informe gubernamental posterior urgió a las universidades para que

“incluyeran en sus programas habilidades superiores de aprendizaje, con el fin de que los alumnos pudieran continuar aprendiendo una vez finalizada su educación universitaria formal.” (Aulich, 1990, en Chalmers y Fuller, 1996).

Departamentos, facultades e instituciones como un todo

también adhieren a estos objetivos. La política de Lenguaje y Alfabetización de la Universidad Tecnológica de Victoria, en Melbourne, establece que el desarrollo de **la alfabetización académica ha de ser un componente de cada una de las materias**. Entiende que los alumnos se encuentran con las culturas particulares de las disciplinas, que presentan convenciones y expectativas propias en lo que atañe a sus prácticas de estudio y comunicación, y expresa que:

Para que la enseñanza de estrategias de aprendizaje y escritura sea “relevante, efectiva y responda a las necesidades de los alumnos, debe estar contextualizada y versar sobre el contenido específico que los estudiantes tienen que aprender.” (Comité sobre Lenguaje y Alfabetización de la VUT, en Murphy y Stewart, 1999).

Por su parte, la Universidad Edith Cowan, de Perth —principal ciudad de la costa oeste de Australia—, y el Consejo de Investigaciones Australianas financiaron un conjunto de investigaciones, a comienzos de los 90, que culminaron en el desarrollo e implementación de un “Programa para el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos”. Este programa, concebido como una acción de desarrollo profesional del cuerpo docente, se ocupó de la **formación de profesores universitarios de distintas facultades** para que adaptaran y llevaran a cabo actividades de enseñanza de estrategias de aprendizaje en el dictado de sus materias, entendidas como modos de lectura y escritura efectivos. Se partió de la idea de que el objetivo de cada materia no consiste en fomentar la acumulación del conocimiento sino su comprensión y elaboración crítica, y que los profesores no pueden desligarse de que esto efectivamente ocurra (Chalmers y Fuller, 1996). Con fines similares, la Facultad de Negocios y Administración Pública de la misma universidad emprendió acciones de capacitación a sus profesores para favorecer el desarrollo de la “escritura y pensamiento crítico” en los alumnos, desde el dictado de sus asignaturas (Bayley y Vardi, 1999).

Asimismo, el Departamento de Desarrollo del Aprendizaje de la Universidad de Wollongong, a 60 km de Sydney, creó un **programa de colaboración con los profesores de cada asignatura, en el que se les ayuda a rediseñar sus currículos para integrar actividades de alfabetización académica y estrategias de aprendizaje**, denominado *Desarrollo Integrado de la Lengua, la Alfabetización Académica y el Aprendizaje* (Skillen et al., 1998). Se parte del principio de que el éxito en la educación superior implica adquirir modalidades de estudio y dominio de lo escrito, que son nuevas y extrañas para el estudiante promedio que ingresa en la universidad (Skillen y Mahony, 1997).

También el Programa de *Good Practice in Teaching and Learning* de la Universidad Tecnológica de Curtin, en Perth, se fijó como objetivos “ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje auto-dirigidas, promover prácticas reflexivas entre los profesores; impulsar, reconocer y premiar la enseñanza y el aprendizaje de calidad”. Este programa ha apoyado diversas acciones y, entre otras, ha favorecido la colaboración entre los distintos departamentos y especialistas en pedagogía del Grupo de Enseñanza del Aprendizaje de la universidad. En 1994,

el Consejo Académico de esta institución aprobó un informe sobre “Comunicación en contexto” que recomienda a las Escuelas Universitarias que:

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

La Escuela de Negocios de la misma universidad implementó un **proyecto de capacitación, dirigido a los jefes de trabajos prácticos de las asignaturas obligatorias, sobre “habilidades profesionales”**. En 1999, una comisión mixta investigó las necesidades profesionales de los graduados en Comercio y elaboró un informe indicando que las asignaturas debían,

“fomentar e incluir en sus cursos la enseñanza de procedimientos para escribir, realizar presentaciones, buscar y analizar información, usar computadoras, trabajar en grupo y tomar decisiones.” (...) “Es preciso enseñar estos procedimientos y orientar a los alumnos en su uso.” (Guthrie, McGowan y de la Harpe, 2001).

Teniendo presente que las materias que incluyen modificaciones “pero que no incluyen cambios en la forma de evaluar tienen poco efecto sobre el aprendizaje de los alumnos” (Chalmers y Fuller, 1996), se consideró importante que la evaluación apoyara el tipo de aprendizaje promovido. De este modo, las mismas asignaturas debían ajustar sus sistemas de evaluación para integrar estas prácticas:

“Una crítica habitual es que, si las materias se centran sólo en (evaluar) los conceptos disciplinares, el único procedimiento que permiten desarrollar es la memoria.” (Guthrie, McGowan y de la Harpe, 2001).

Finalmente, la experiencia confirmó la necesidad del trabajo conjunto entre docentes —expertos en su disciplina— y expertos en estudio y comunicación:

“La implementación de este programa constató que en muchos casos los profesores y auxiliares docentes sienten que ocuparse de apoyar estas habilidades profesionales —en particular, la escritura— está por fuera de su experiencia. (...) Quedó claro que los jefes de trabajos prácticos necesitan acceder a y proveer a los estudiantes un conjunto de materiales más amplio en relación con las prácticas que se pretende favorecer, comparado con el que necesitarían si la materia sólo se centrara en los contenidos (conceptuales).” (...) Por ello, son imprescindibles “seminarios conjuntos entre docentes y especialistas en aprendizaje y escritura.” (Guthrie, McGowan y de la Harpe, 2001).

POR QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD

Las universidades australianas consideran que es **preciso ayudar a sus estudiantes a ingresar en las culturas disciplinares y profesionales**. Manifiestan que esto se

logra no sólo transmitiendo sus sistemas conceptuales sino orientando los procedimientos de estudio que permitan apropiarse de estas nociones y favoreciendo el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura característicos de las prácticas discursivas académicas. Se basan en el principio de que "una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual" (Bogel y Hjortshoj, 1984).

De este modo, plantean que es necesario enseñar los modos específicos de leer, escribir y estudiar en el ámbito universitario ya que han constatado que no se logran espontáneamente, en la mayoría de los casos. **Los estudios superiores demandan tareas y procesos de lectura, escritura y pensamiento marcadamente distintos a los del nivel secundario**⁴ (de la Harpe *et al.*, 2000; Vardi, 1999).

Ahora bien, existe una historia de cómo los australianos han intentado tender puentes entre lo que traen y lo que necesitan los alumnos. El punto de llegada es integrar en cada asignatura acciones para favorecer el aprendizaje de la alfabetización académica, pues han comprobado que

"la instrucción en [lectura y] escritura es más efectiva cuando es provista por el profesor de la disciplina en el contexto habitual de enseñanza de la materia." (de la Harpe *et al.*, 2000).

Se basan, por ejemplo, en la constatación de que

"tomar notas de textos o escribir apuntes de clase no son procesos separables del aprendizaje de una asignatura, que puedan ser enseñadas por expertos ajenos a la misma, ya que tomar notas adecuadamente depende de la comprensión de aquello sobre lo que se toma nota, es decir, de la materia." (Biggs, en Chalmers y Fuller, 1996).

Esta perspectiva no ha existido desde siempre. Por el contrario, integrar la enseñanza de la lectura, escritura y procedimientos de estudio en el dictado de las asignaturas ha demandado cambios institucionales en los que se ha debido revisar los objetivos de la formación de graduados, asegurar modificaciones curriculares y disponer los medios necesarios para la capacitación y el desarrollo profesional de los profesores (Skillen y Mahony, 1997).

HISTORIA DEL ENFOQUE INTEGRADO: DESPREOCUPARSE, PREOCUPARSE U OCUPARSE

La postura de hacerse cargo de cómo aprenden, leen y escriben los estudiantes en la universidad se fue forjando en forma paulatina, como una alternativa a la concepción de que la labor docente consiste sólo en transmitir contenidos disciplinares. Anteriormente, las estrategias para adquirir, elaborar y comunicar conocimientos se habían dado por sentadas: los buenos estudiantes parecían haberlas logrado de modo natural y era raro que los profesores se ocuparan de ellas. La transformación de este enfoque es el resultado del cambio en la población de alumnos y del monto de responsabilidad asumido por las instituciones sobre la preparación para el aprendizaje y la cultura escrita de los estudiantes.

Así, la corriente progresiva en la enseñanza superior

australiana a ocuparse de la lectura y escritura de sus alumnos puede describirse en **tres etapas** (Skillen *et al.*, 1998). En un *primer momento*, la tendencia institucional era no hacer nada, es decir, **despreocuparse** y considerar que estas cuestiones eran responsabilidad exclusiva de los estudiantes. En lo que concierne a la escritura académica, se esperaba que los ingresantes estuvieran preparados para lograr con el tiempo el **aprendizaje por ósmosis**, necesario para saldar la distancia entre los procesos de escritura requeridos en la educación superior respecto de la educación secundaria. También se suponía que los alumnos llegaban a los estudios superiores equipados con las estrategias y actitudes necesarias para aprender en la universidad, o bien que las desarrollarían con el paso de los años y a partir de sus experiencias en situaciones de aprendizaje. Esta suposición nunca fue avalada por la investigación ni por el relato anecdótico de casos. Por el contrario, muchos estudiantes finalizaban la universidad con una comprensión inapropiada y estrategias de estudio ineficaces (Dahlgre, 1984; Pressley, El-Dinary y Brown, 1992; en Chalmers y Fuller, 1996).

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

Es así como en un *segundo momento*, las instituciones asumen cierta responsabilidad y **crean Centros de Aprendizaje y Escritura** cuya función es disponer de tutores de estudio y comunicación que ofrecen **asistencia individual** a los alumnos necesitados, por fuera de las materias obligatorias. También organizan cursos que enseñan estrategias de aprendizaje y habilidades de escritura **en forma separada a las otras materias**, en los que se tratan los temas de las asignaturas como un material incidental sobre el que las estrategias pueden ser practicadas. La adquisición de estos procedimientos de lectura y escritura es considerada una actividad extra, no relacionada con el contenido de las materias que se imparten, y fuente de **preocupación** de especialistas.

Varios problemas han sido observados con estos programas. En primer lugar, **desaprovechan la oportunidad de desarrollo profesional que podría tener lugar por el intercambio entre el profesor de la disciplina y un experto en aprendizaje y/o escritura, cuando ambos se involucran en la reflexión conjunta sobre la enseñanza de contenidos específicos** (Skillen *et al.*, 1998).

En segundo lugar, estas prácticas relegan el desarrollo de la alfabetización académica, convirtiéndolo en un agregado con poca relevancia para el contenido de la materia que se estudia. Así, **descontextualizan** el aprendizaje de las estrategias de estudio y comunicación respecto del aprendizaje de los contenidos de las materias, lo que produce

escaso mantenimiento en el tiempo y falta de transferencia de lo aprendido. Los estudiantes no saben cómo aplicar las estrategias ejercitadas a los contextos en los que podrían usarlas. A veces, un efecto no deseado de estos programas es que los alumnos logran un conocimiento declarativo acerca de las estrategias pero no consiguen desarrollar el conocimiento procedimental y condicional necesario para saber cómo, cuándo y por qué ponerlas en práctica (Chalmers y Fuller, 1996).

Por otro lado, los programas separados suelen estar basados en una concepción *deficitaria* de los estudiantes: parten de la noción de que *algunos* estudiantes ingresan sin las habilidades necesarias para leer, escribir y aprender y que es preciso ofrecerles una acción *remedial*. Esta concepción **convierte a las cuestiones referentes al estudio y comunicación en asuntos del especialista y da el mensaje a los profesores de que no son responsables de cómo aprenden y escriben sus alumnos.** Sitúa la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos fuera de la clase, permitiendo incluso que los docentes y la institución sostengan que hacen algo con el "problema" del estudio y la escritura de los alumnos. Como una consecuencia de esta concepción deficitaria, muchos estudiantes que podrían beneficiarse asistiendo a estos programas para recibir orientación de un especialista en aprendizaje y/o escritura son renuentes a hacerlo porque no quieren ser vistos como problemáticos (Chalmers y Fuller, 1996; Skillen *et al.*, 1997).

Para responder a estas dificultades, en un *tercer momento* se desarrollan experiencias que **se ocupan** de la lectura, escritura y aprendizaje de los alumnos en el seno de cada materia. Contemplan promover la alfabetización académica dentro del dictado de las asignaturas existentes. Combinan la transmisión de los conceptos de una disciplina con la enseñanza de estrategias de estudio relevantes para aprender esos contenidos, e incluyen tareas de lectura y escritura en cuyo desarrollo los estudiantes reciben orientación por parte de sus profesores. Para llevar a cabo estas acciones, **especialistas en pedagogía y en lectura y escritura trabajan junto a los docentes de cada materia. Conciben que facilitar la alfabetización académica de los estudiantes no es una tarea remedial sino un objetivo progresivo para que todos puedan iniciarse en los discursos académicos y profesionales, y desarrollar su potencial de aprender** (Skillen y Mahony, 1997). Estos programas integrados han demostrado ser más efectivos que los separados (Chalmers y Fuller, 1996).⁵

EXPERIENCIAS QUE TIENDEN PUENTES

Las acciones que enseñan a leer y a escribir en la universidad pueden agruparse en dos grandes clases: aquellas que recurren a actividades externas a las asignaturas y aquellas que incluyen en su currículum intervenciones específicas. En esta sección, daré ejemplos de ambas para ilustrar cómo la concepción más reciente se efectiviza en las aulas.

Enseñar desde fuera de las materias obligatorias

Una práctica observada en algunas universidades austra-

lianias, de uso corriente en la educación superior norteamericana (Thurn, 1998), es la oferta de cursos y de tutores de escritura, por fuera de las materias obligatorias. Éstos son ejemplos de alfabetización académica con recursos externos a las asignaturas.

En este sentido, los estudiantes de posgrado de la Universidad de Murdoch, en Perth, pueden cursar **dos talleres correlativos de escritura de la investigación**, a cargo de especialistas en el proceso de elaborar textos científicos, que trabajan en colaboración con los supervisores de tesis y otros profesores (Beasley, 1999). Estos talleres, organizados por el Centro de Enseñanza y Aprendizaje de la universidad, *coordinan sus objetivos con los docentes que imparten los posgrados, a quienes recurren para clarificar expectativas, convenciones y estándares de cada área disciplinar y para seleccionar tesis y trabajos de investigación "modelo"*, que son analizados durante el taller.

Otro ejemplo de enseñanza con recursos externos es el **Programa de Asistentes de Escritura**, desarrollado por el Centro de Aprendizaje de la Universidad de Nueva Gales del Sur, en Sydney (Hunter, 1998). Su objetivo es proporcionar una ayuda al proceso redaccional de los alumnos y, para ello, selecciona y brinda capacitación a estudiantes del último año y de posgrado, quienes funcionan como tutores del resto de alumnos. Estos tutores discuten los problemas de escritura de forma individual con cada alumno que lleva a supervisión los trabajos que debe preparar *para las asignaturas que cursa.*

Enseñar desde dentro de las materias obligatorias

El otro tipo de práctica, impulsada por el entorno universitario australiano, es la alfabetización académica desde el interior de cada asignatura. Los mismos profesores que dictan sus materias, con asesoramiento de especialistas en aprendizaje y escritura, incluyen en sus programas acciones formativas de interpretación y producción textual. Dos modalidades pueden observarse: la integración de tareas de estudio guiado y la integración de actividades de lectura y escritura científica y profesional. Las tareas de estudio guiado tienen por objetivo orientar los modos de leer y escribir para aprender. En cuanto a las actividades científicas y profesionales, su propósito es hacer participar a los estudiantes en situaciones de lectura y escritura semejantes a las prácticas profesionales y científicas auténticas.

Integrar lectura y escritura para aprender

Detallaré algunas experiencias que se ocupan de la comprensión y producción de textos como medios para aprender.

Denise Chalmers y Richard Fuller (1996), del Programa de Diseño Instruccional y del Departamento de Estudios sobre Enseñanza y Currículum, de la Universidad Edith Cowan, en Australia Occidental, desarrollaron un conjunto de propuestas, y coordinaron la capacitación a profesores para que incluyeran en sus materias diversas **"estrategias de aprendizaje"**. Así, enseñan a **adquirir información** y muestran con práctica efectiva cómo buscar información a través de diversos medios, leer para hacerse una idea de lo que contiene un texto, identificar los puntos principales

en las exposiciones y lecturas, tomar apuntes de clases y notas de artículos leídos, fichar textos para preparar monografías. También ayudan a **trabajar con información**: explicar un tema, hacer mapas conceptuales, organizar ideas, estudiar en grupos, escribir párrafos, resumir a partir de notas. Asimismo plantean estrategias para **consolidar y demostrar el aprendizaje** y enseñan a analizar las preguntas de examen y planificar las respuestas, preparar monografías y elaborar ensayos. Estas estrategias no son ejercitadas en el vacío o con materiales *ad hoc* sino que se emplean como medio de abordar los contenidos de la asignatura en la que se incluyen.

Jan Skillen y sus colegas de la universidad de Wollongong, en el Estado de Nueva Gales del Sur, especialistas en escritura y aprendizaje, trabajan en colaboración con los profesores de diversas materias. En conjunto, analizan los requerimientos discursivos de cada asignatura (de su programa y de su sistema de evaluación) y diseñan intervenciones para enseñar los procedimientos de lectura, escritura y estudio necesarios para cumplimentar la materia (Skillen *et al.*, 1998). Por ejemplo, en un curso de primer año de Biología, se llevó a cabo una actividad diagnóstica inicial en la cual se observó que a los alumnos les costaba **tomar notas, sintetizar e integrar material de diversas fuentes, analizar datos y escribir en el género requerido**. A partir de estas necesidades, se planificó la enseñanza de ciertas habilidades de estudio en sesiones de taller dentro del horario de la materia y en el momento del curso en que iban a ser necesitadas de implementar.

Eamon Murphy, profesor de Historia del Departamento de Ciencias Sociales y Lenguas Asiáticas, de la Universidad Tecnológica de Curtin, en Perth, tomó conciencia de que "habitualmente, nadie enseña a los estudiantes cómo escribir un ensayo. Solemos esperar que adquieran este conocimiento por ósmosis" (Murphy, 1998). Para afrontar lo que no ocurre, se propuso enseñar a analizar las consignas de escritura de los ensayos con los que evalúa a sus alumnos y a **planificar la redacción a través de un esquema de contenidos y de la escritura de oraciones tópicas de párrafo**. Mostró cómo hacerlo e hizo practicarlo. La evaluación era presencial y con límite de tiempo, pero las consignas de escritura de los ensayos estaban disponibles por anticipado. Murphy fomentó que los estudiantes llevaran hecho al examen un plan de texto de una página, elaborado a partir de lo aprendido. Tanto los planes de texto como los ensayos finales recibieron calificación. Después del primer ensayo, destinó una clase a proveer comentarios sobre las producciones escritas y ejemplos de buenas planificaciones, es decir, abordó los problemas más usuales de la escritura de sus alumnos y analizó colectivamente cómo solucionarlos. Estas aportaciones debían ser tenidas en cuenta en la escritura de ensayos subsiguientes.

Janis Bailey, profesora de la Facultad de Negocios y Administración Pública de la Universidad Edith Cowan, junto a Iris Vardi, experta en lenguaje y aprendizaje del Programa de Habilidades Genéricas de la misma Universidad, modificaron la forma de evaluar en la asignatura Relaciones Industriales (Bailey y Vardi, 1999). Su objeti-

vo era fomentar que los alumnos prestaran atención y pudieran aprovechar las correcciones que hacía el docente a sus trabajos escritos, asegurar que los estudiantes no consideraran su primer borrador como el producto final y evitar revisiones meramente superficiales. Para ello, **escalonaron la calificación de un ensayo escrito en tres entregas y proveyeron observaciones orientadoras** de la primera y segunda entrega, para que fueran tenidas en cuenta en las sucesivas reescrituras. Para la profesora Bayley, la laboriosidad de este procedimiento estaba justificada porque constituía una instancia de evaluación formativa para los alumnos. Pero, en especial, porque lo concebía como parte de un ciclo de acción-investigación en la que ella, como profesional, podía reflexionar sobre la práctica docente con acompañamiento de Vardi, especialista en temas de aprendizaje y escritura.

Integrar lectura y escritura profesional y científica

La segunda modalidad de experiencias integran en el curriculum de cada materia el leer y el escribir, como prácticas similares a las de la comunidad científica y profesional de referencia. Describiré una propuesta de escritura de divulgación y revisión de los escritos entre compañeros —práctica usual entre colegas que se dan para comentar sus trabajos—, una experiencia en la que los alumnos se involucraron en el sistema de revisión anónima de *papers*, empleado usualmente por las revistas científicas, y un proyecto semestral en el que los estudiantes prepararon una jornada científica. Estas actividades fueron llevadas a cabo en tres universidades públicas del Estado de Australia Occidental.

Monica Legget, docente de la asignatura Energía y Tecnología, del Departamento de Ciencia Aplicada de la Universidad Edith Cowan, había participado del Programa para el Mejoramiento del Aprendizaje. Allí, se planteó integrar en forma explícita la enseñanza de estrategias de aprendizaje y escritura, junto con la transmisión de conceptos disciplinares (Legget, 1997). Con este objetivo, solicitó a los alumnos **escribir un artículo sobre cuestiones técnicas para una audiencia no especializada**, a partir de la elección de uno de entre varios temas propuestos. En dos ocasiones, cada autor debió reunirse con un compañero, quien criticó el borrador: primero centrándose en el contenido y en el enfoque asumido, y luego en el estilo. Entre estos dos encuentros mediaba una semana y el trabajo de reescritura a partir de los comentarios recibidos. Aunque los alumnos disponían de criterios acordados para realizar las observaciones, Legget señala la dificultad de ellos para proveer una buena retroalimentación sobre el contenido y organización de los escritos de sus compañeros y se propone seguir trabajando para ayudarlos a aprender a hacerlo.

Jennifer Robinson, profesora de la Escuela de Ciencias del Medio Ambiente de la Universidad de Murdoch, partió del problema de la corrección de trabajos escritos por los alumnos (Robinson, 1999). Por un lado, una encuesta realizada en instituciones terciarias había encontrado que la queja más frecuente entre los alumnos se refería a las observaciones formuladas por los docentes cuando corre-

gían; su estilo telegráfico (“bueno”, “confuso”, “referenciar”, “estructura del párrafo”, “lugar común”) y su tendencia a corregir sólo algunas partes no orientaban demasiado a los estudiantes. Por otro lado, los profesores se quejaban de que una buena y justa corrección es demasiado laboriosa y de que, en general, los alumnos sólo se fijan en la nota y no aprenden de los comentarios realizados. En las cátedras numerosas, la disparidad de criterios entre los docentes que corrigen y los recursos insuficientes para pagarles por un trabajo concienzudo plantea un problema de difícil solución. Robinson pensó en una alternativa: la admisión de *papers* en revistas de investigación, los jurados de concursos académicos y otros procedimientos de promoción científica, utilizan un sistema con varios evaluadores que revisan anónimamente el trabajo presentado. Esto apunta a garantizar un examen cuidadoso y a evitar juicios arbitrarios. Pensó que sería formativo para los estudiantes ponerse en el papel de evaluadores.

Así, adaptó el mecanismo de **revisión anónima de pares, para corregir los textos escritos por los alumnos** en la materia Ciencia de la Atmósfera, de segundo año (Robinson, 1999). Les entregó un folleto explicativo sobre el uso académico y profesional que se le da a este procedimiento. También les aportó bibliografía sobre la buena escritura y la evaluación de la calidad de los textos, detalló los criterios para calificar los trabajos en una escala de 1 a 5, ejemplificando los atributos de todos los niveles. Cada estudiante entregó un ensayo escrito por triplicado y debía revisar los *papers* de dos compañeros y el propio; a su vez, su *paper* sería revisado por otros dos compañeros. Las tres revisiones hechas por cada alumno, junto con las de sus compañeros, eran recibidas por los auxiliares docentes, que funcionaban como editores. Su rol era asignar una calificación final basada en las calificaciones de los tres alumnos. Si éstas coincidían, la nota surgía del consenso. Si las revisiones diferían, el docente releía todo o parte del *paper*, teniendo en cuenta los comentarios de los revisores. Los estudiantes podían reescribir sus ensayos, a partir de las observaciones de sus anónimos revisores, y procedían así a una segunda ronda de revisión. La nota definitiva era el promedio de la calificación del ensayo original y de su reescritura. Además de asignar la nota final y definitiva a estos *papers*, los editores calificaban las revisiones.

Mario Zadnik, profesor del Departamento de Física Aplicada de la Universidad Tecnológica de Curtin, planteó cambios sustanciales al seminario Comunicación Científica (de segundo año) para que los alumnos dejaran de considerarlo una materia “no científica” —periférica e irrelevante para sus intereses y necesidades—. Sustituyó la enseñanza de habilidades de comunicación genéricas (hasta entonces, a cargo de la Escuela de Comunicación y Estudios Culturales) y comenzó a enseñar prácticas de comunicación específicas de la disciplina, en un programa conjunto con el Grupo de Enseñanza y Aprendizaje de la universidad (Zadnik y Radloff, 1995). Desde 1994, el seminario gira en torno a la **preparación de una conferencia organizada por los estudiantes**. Ellos deben decidir el tema de Física de la jornada y el que les interesa presentar personalmente, tienen que considerar qué subcomités crear

y en cuál quieren participar. También los alumnos convocan a un conferencista central externo, escriben a las escuelas secundarias locales invitando a asistir a profesores y alumnos, imprimen el programa, consiguen el equipo necesario, preparan un refrigerio, presentan sus *papers* y editan el libro de actas.

Zadnik aporta información sobre las publicaciones científicas y las exposiciones efectivas, y orienta la organización de la jornada. La preparación de los trabajos escritos por los alumnos cuenta con una instancia previa a la entrega final, de revisión anónima de pares, en la cual tres estudiantes y el docente se reúnen para discutir y escribir comentarios sobre el borrador de un compañero, según criterios negociados previamente (de la Harpe *et al.*, 2000). Así, los alumnos no sólo reciben observaciones que deben tener en cuenta para mejorar sus escritos sino que participan como revisores y reflexionan sobre los textos de sus pares, con ayuda de lineamientos explícitos sobre la presentación de trabajos y guía del profesor. En varios cursos lectivos, un subcomité de alumnos consiguió fondos para imprimir 100 ejemplares de las Actas, que fueron evaluadas por la Biblioteca Nacional de Australia, en Canberra, con suficiente mérito como para recibir un número ISBN.

Y NOSOTROS... ¿QUÉ HACEMOS?

¿Qué ocurre en nuestro país con la alfabetización superior? A diferencia de las instituciones australianas, que hace unos años han comenzado a asumir las necesidades de lectura y escritura en la universidad,⁶ nuestras autoridades académicas y gran parte de los profesores conceden escasa atención a estos asuntos. No obstante, es posible observar ciertas acciones alfabetizadoras emprendidas a partir del convencimiento de algunos docentes.

En primer lugar, desde hace más de una década, se han ido creando talleres de lectura y escritura en varias universidades argentinas, al inicio de los estudios superiores. Asimismo, ciertos posgrados han comenzado a proponer un seminario de escritura de tesis ante la baja tasa de completamiento registrada (Carlino, 2003a).

Aunque valiosa y digna de multiplicar, la tarea que realizan estos talleres resulta intrínsecamente insuficiente. Es decir, la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir los textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. **Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con la bibliografía, los procedimientos y problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de llegar a pertenecer a la comunidad académica de referencia.** Son los especialistas de la disciplina los que mejor deberían poder ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no sólo porque conocen las convenciones de su materia sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes

tratan de dominar (Bailey y Vardi, 1999). Maite Alvarado, profesora de uno de estos talleres en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), así lo constata:

"(...) si el taller propone una práctica aislada de las demás materias, si la exploración de la escritura y sus potencialidades como herramienta de conocimiento y de comunicación queda acotada a ese espacio curricular, obviamente se perderá lo mucho o lo poco que allí se haya logrado. Está claro que el lugar que se concede a la escritura (...) es correlativo del tipo de relación que se propicia con el conocimiento y (...) del perfil profesional que se privilegia" (Alvarado, 2000).

Por otra parte, también en nuestro entorno, algunas cátedras han incorporado propuestas de estudio y comunicación que exigen y que aportan al desarrollo de la comprensión y producción textual y promueven la elaboración reflexiva del conocimiento. Se plantean tender puentes entre las formas de leer, escribir y estudiar que traen los alumnos y las requeridas en la universidad y/o cambian las formas de evaluación para impulsar aprendizajes que los acerquen a las culturas profesionales (por ejemplo, Carlino, 2002, 2003b y 2003c; Libedinsky, 1998). Seguramente hay otras experiencias, sin difundir, que abonan los mismos objetivos. Muestra del interés que la alfabetización académica ha comenzado a adquirir en algunos ámbitos de nuestra educación superior, son las recientes I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, en junio de 2001.

Sin embargo, **siguen siendo pocas las experiencias integradas que están documentadas, raras las que se divulgan, escasas las que se comparten –incluso dentro de una misma casa de estudios–. Parecen más bien relegadas a las voluntades personales de los docentes que deciden emprenderlas y se comprometen en solitario, sin recibir apoyo institucional.** De este modo, pasan desapercibidas para el resto de la comunidad universitaria. Extender estas incipientes acciones –que, de forma individual, se ocupan de la alfabetización académica desde dentro de cada asignatura– requiere la conciencia política de su importancia, la determinación de las autoridades académicas para iniciar una transformación colectiva, la obtención de los recursos necesarios. **Porque integrar la enseñanza de la alfabetización académica en cada asignatura no se logra por la adhesión más o menos espontánea de los profesores. Se posibilita por la implementación de programas sostenidos que muestren a los docentes cómo hacerlo, que promuevan la reflexión conjunta entre especialistas disciplinares y expertos en escritura y aprendizaje.** Programas que ayuden a reformular los objetivos de cada materia a fin de incluir la enseñanza integrada de procedimientos de estudio y de comunicación, **para transmitir en forma cabal la cultura de las ciencias y profesiones.** Murphy, Bailey, Legget, Robinson y Zadnik, profesores y profesoras de Historia, Relaciones Industriales, Energía y Tecnología, de Cien-

cias de la Atmósfera y de Física, respectivamente, no lo hicieron solos: tienen el respaldo, la legislación, los recursos, la guía y el reconocimiento de sus universidades.

En este artículo, he pasado revista a las acciones que, en el entorno universitario australiano, comparten la responsabilidad de enseñar a escribir, leer y aprender los contenidos de cada materia. Todavía la educación superior argentina no ha asumido, en su agenda institucional, la alfabetización académica como prioridad. ➔

NOTAS

¹ El término "literacy" se traduce usualmente como "alfabetización", aunque advierto al lector que el inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el vocablo castellano. Se entiende por *literacy* todo lo relativo a la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel.

² La *alfabetización informativa* concierne a las habilidades involucradas en la búsqueda, selección y uso de información a través de diversos medios (fuentes secundarias y terciarias, como documentos, libros y revistas; bibliotecas, bases de datos, redes, Internet...). La *alfabetización computacional* se refiere a saber emplear distintas aplicaciones informáticas: sistemas operativos, procesadores de texto, hojas de cálculo, bases de datos, programas estadísticos, navegadores y buscadores de Internet, construcción de páginas *web*, etc. Por *alfabetización tecnológica* se entiende el manejo de los conceptos y estrategias implicados en el dominio de las denominadas nuevas tecnologías. Todas estas nociones se superponen en parte, aunque recortan el campo desde cierta perspectiva propia.

³ Los profesores de la enseñanza media también adjudican las dificultades para leer y escribir de sus alumnos a las (malas) experiencias de años anteriores. Lo mismo ocurre con los docentes de la educación básica, quienes responsabilizan al ciclo previo y, finalmente, a las familias. ¿No será que cada nivel plantea exigencias propias y que deberíamos aprender a enseñar cómo afrontarlas?

⁴ Por ejemplo, la escritura de una monografía exige asumir que escribir es reescribir y que la redacción de sucesivos borradores es una oportunidad para reelaborar el conocimiento con el que se parte. También demanda saber planificar la estructura y contenidos del propio texto, tener presente el punto de vista del lector, seleccionar fuentes, leer con el propósito de encontrar información relevante para lo que se ha de escribir, desarrollar criterios para jerarquizar el cúmulo de datos provenientes de los textos, coordinar información de distintos textos, compararla y evaluarla según determinados parámetros, analizar lo leído y recortar lo que es pertinente incluir en el escrito según su propia organización, parafrasear el texto a incluir y/o citarlo textualmente, referenciar los documentos consultados, revisar lo escrito en cuanto a su coherencia y desarrollo del tema *antes* de revisar los aspectos normativos (ortografía, etc.) (Carlino, 2001a).

⁵ Esta tendencia de la educación superior australiana a ocuparse de la lectura, escritura y aprendizaje *en cada materia*, se ve reflejada en los nombres elegidos para algunos eventos científico-pedagógicos: en 1994, la Universidad de La Trobe, en Melbourne, celebró un congreso denominado "*Integrando la enseñanza del discurso académico en las materias de cada disciplina*"; en 1997, se llevó a cabo la *Primera Conferencia Nacional sobre Alfabetización Superior* en la Universidad Tecnológica de Victoria, Melbourne, una de cuyas jornadas recibió el nombre de "*Discurso académico en las disciplinas y culturas*".

⁶ Tratan sobre alfabetización superior una proporción importante de los trabajos presentados en las jornadas del *Teaching and Learning Forum*. Éstas se celebran anualmente desde 1992 y reúnen la reflexión conjunta sobre la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior de cinco universidades de la costa índica australiana.

⁷ De las 567 comunicaciones libres presentadas al *II Congreso Internacional de Educación*, organizado por el Dpto. de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en julio de 2000, 98 tratan sobre la educación universitaria pero sólo 5 de ellas abordan temas relativos a la lectura y escritura y otras 4, a la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Por su parte, ninguna de las 40 Confe-

rencias, Paneles o Mesas Especiales del Congreso se refirió a la alfabetización académica en la universidad, según consta en las Actas del Congreso.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. (2000), "La escritura en la Universidad: repetir o transformar". En: *Ciencias Sociales*, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, N°43, 1-3.
- Bailey, J. y Vardi, I. (1999), "Iterative feedback: impacts on student writing". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.
- Beasley, C. (1999), "Assisting the postgraduate research and writing process: Learning in context across disciplines". En: K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (Eds.), *Teaching in the Disciplines. Learning in Context*, pp.35-41. Actas de la octava conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1999, Perth, Australia.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984), "Composition Theory and the Curriculum". En: F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. NY: Norton. 1-19.
- Carlino, P. (2002), "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". En: *Lectura y Vida*, año 23, marzo, N°1, pp.6-14.
- Carlino, P. (2003a), "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.
- Carlino, P. (2003b), "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". En: *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, N°33, Barcelona, abril, pp.43-51.
- Carlino, P. (2003c), "Reescribir el examen: transformando el "epitafio" en una llamada al pie de página". En: *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, Madrid, vol. 15 (1), marzo, pp.81-96.
- Chalmers, D. y Fuller, R. (1996), *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.
- De la Harpe, B. Radloff, A., Giddy, J., Zadnik, M. y Yukich, J. (2000), "Developing a practical resource to enhance student's academic writing skills". En: A. Herrmann y M. M. Kulski (Eds.), *Flexible Future in Tertiary Teaching*. Actas de la novena conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 2000, Perth, Australia.
- Guthrie, R., McGowan, J. y de la Harpe, B. (2001), "Professional skills? - 'When the going gets tough, the tough have a meeting'". En: A. Herrmann y M. Kulski (Eds.), *Expanding Horizons in Teaching and Learning*. Actas de la conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 2001, Perth.
- Hunter, B. (1998), "Owning the discourse: writing assistants and novice students' acquisition of academic discourse". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual sobre Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Auckland, Nueva Zelanda, julio de 1998.
- 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 Encuentro Nacional de Didáctica e Práctica do Ensino*. Universidad de San Pablo, mayo de 1998.
- Murphy, E. (1998), "Assisting students to develop essay writing skills". Publicación interna del Programa de *Good Practice in Teaching and Learning*, Universidad Tecnológica de Curtin, Perth.
- Murphy, H. y Stewart, B. (1999), "The integration of a language and learning program into a business law subject". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia sobre Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, Australia, julio de 1999.
- Robinson, J. (1999), "Anonymous peer review for classroom use: Results of a pilot project in a large science unit". En: K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (Eds.), *Teaching in the Disciplines. Learning in Context*, pp.348-353. Actas de la octava conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1999, Perth, Australia.
- Russell, D. (1990), "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation". *College English*, 52, 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.
- Thurn, D. (1998), *A comparative Report on Writing Programs*. Manuscrito no publicado, Princeton University Writing Program.
- Vardi, I. (1999), "Developing critical writers at the undergraduate level: some insights from critical thinking pedagogy and linguistics". Trabajo presentado en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.
- Zadnik, M. y Radloff, A. (1995), "A new approach to a communications unit: A student organized conference". En L. Summers (Ed.) *A Focus on Learning*, pp. 292-296. Actas de la cuarta conferencia anual del *Teaching and Learning Forum*, febrero de 1995, Perth, Australia.

