

INTRODUCCIÓN

Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones

Paula Carlino*

En la universidad, la escritura es el medio principal por el cual todos sus miembros [...] llevan a cabo sus estudios y comunican sus aprendizajes. Escribir y aprender son inseparables; aprender a escribir con eficacia puede ser uno de los componentes de la formación universitaria que más habilita intelectualmente. [...] La enseñanza de la escritura [es] una responsabilidad compartida por todos los departamentos. (Centro para el Estudio Interdisciplinario de la Escritura, 2002.)

Punto de llegada, punto de partida

La publicación de este volumen de *Textos en contexto* es un punto de llegada y, a la vez, un punto de partida.

En el primer caso, la meta lograda consiste en la edición de esta compilación que representa —a mi entender— algo así como una bienvenida a un campo de estudios interdisciplinarios que comienza a dar sus primeros pasos en nuestro país y en Iberoamérica en general. No quisiera que la inmensidad de lo que resta por hacer opaque el júbilo por este pequeño logro. Desde mi punto de vista, la novedad de este volumen es el abordaje, desde distintas ciencias sociales, de una problemática multifacética que reclama contar con más de un enfoque y más de una propuesta de acción. Ayudar a leer y escribir en este nivel exige, en

primer lugar, entender las particularidades del fenómeno en juego (más allá de pensar en carencias de los alumnos) y, en segundo lugar, diseñar modos de hacerlo que no están dados en ninguna bibliografía teórica. Es decir, requiere desarrollar conceptos para un campo que no responde a la lógica de ninguna disciplina en particular pero sí a la de varias, y requiere, asimismo, poner a prueba caminos desconocidos, que recojan esa dialéctica interdisciplinaria, para contrastarlos con los escollos prácticos y modificarlos en ciclos recurrentes de investigación-acción.

Cuando en el año 1997 empecé a trabajar con mis alumnos la lectura y la escritura de los contenidos de la materia que enseñaba,¹ contaba con abundante bibliografía en inglés para formarme. Sin embargo, la bibliografía en castellano era muy escasa: algunos estudios básicos (en psicología, en lingüística), los materiales publicados para los talleres de escritura iniciados hacía una década en el CBC de la Universidad de Buenos Aires (Arnoux y otros, 1998), los libros de Daniel Cassany (1991 y 1995) y las buenas publicaciones de didáctica de la lectura y escritura en niveles educativos previos (por ejemplo, Kaufman y Perelman, 1997; Lerner, 1994; Lerner y otros, 1997). De todos ellos nos beneficiamos mis alumnos y yo. Sin embargo, no existían publicaciones en español sobre cómo ayudar a leer y escribir dentro de asignaturas universitarias que no tienen por objeto específico la lectura y la escritura sino que se proponen enseñar una disciplina, como era mi caso. Con este volumen de *Textos...*, muchos docentes y responsables del planeamiento, administración, asesoramiento y gobierno de universidades iberoamericanas contarán con un conjunto de reflexiones teóricamente fundadas acerca de experiencias que consideran la lectura y la escritura objeto de enseñanza en las distintas cátedras. Pienso que la existencia de este volumen es una batalla ganada a la expectativa ilusa de que se ocupen los otros² y a la habitual queja de que los alumnos no están preparados para la enseñanza.³ Y es también una victoria sobre la desjerarquización del pensamiento pedagógico en el nivel superior, en donde reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje

suele quedar relegado en favor de otras cuestiones que otorgan más prestigio.

Pero es un triunfo minúsculo, a la vez punto de partida de un sinfín de futuros combates contra cómodos presupuestos, un llamado de atención acerca de cuáles son los temas pendientes en nuestras instituciones de educación superior. En el entorno argentino, son muy escasos e incipientes los programas institucionales y las acciones docentes que van más allá de un curso inicial y separado del resto de las asignaturas. Y varias son las razones que los vuelven necesarios.

Razones para integrar la enseñanza de la lectura y la escritura en todas las cátedras

En otros trabajos he tomado como objeto de análisis las prácticas de enseñanza de la escritura en todas las materias, desarrollando el ideario de las corrientes pedagógicas que, en el mundo anglosajón, asumen la postura de compartir la responsabilidad de enseñar a leer y escribir a través de todos los niveles y en cada una de las materias (Carlino, 2002, 2004 y en prensa b). Este enfoque, promovido por los movimientos denominados “Escribir a través del curriculum”, “Alfabetizaciones académicas”, “Nuevos estudios sobre las culturas escritas”, “Escribir y leer para pensar críticamente”, etc., sostiene que es preciso que cada docente se ocupe de cómo leen y escriben sus alumnos por varias razones. Las retomo a continuación.

1. “Una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual.”⁴

Cada disciplina *está hecha* de prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico; en consecuencia, aprender una materia no consiste sólo en adquirir sus nociones y métodos sino en manejar sus modos de leer y escri-

bir característicos. Ingresar en una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de sus usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos, y esto sólo puede hacerse con la ayuda de los miembros de esa cultura disciplinar, que muestren y compartan con los recién llegados las formas de interpretación y producción textual empleadas en su dominio de conocimiento.

2. Leer y escribir son medios privilegiados de aprender una materia.

Lectura y escritura funcionan como herramientas insustituibles para acceder a las nociones de un campo de estudio: para elaborarlas, asimilarlas y adueñarse de ellas. Ningún docente de ninguna materia debiera enseñar sus contenidos desentendiéndose de cómo se aprenden. Esto último ya fue advertido hace mucho por pensadores como Piaget, quienes se pusieron en la perspectiva de los aprendices y señalaron que no todo lo que se enseña es recibido del modo en que pretende quien lo transmite. Ocuparse de cómo leen y escriben los alumnos es una forma de tener en cuenta su aprendizaje.

3. Enseñar una materia incluye enseñar a seguir aprendiendo en ese campo.

Del mismo modo que en el apartado anterior sostengo que enseñar una materia incluye enseñar a aprenderla, en este apartado extiendo la idea hacia el futuro. Los estudiantes universitarios necesitan aprender a seguir aprendiendo. Lo que hoy les enseñamos quizá mañana resulte caduco y, sin duda, será insuficiente. Los alumnos precisan continuar aprendiendo más allá de nuestras clases, una vez finalizados sus estudios formales. Por ello, requieren de sus docentes no sólo contenidos sino recursos para adquirirlos por su cuenta (Candy, 1995). Habrán de aprender en qué casos, para qué, dónde y cómo obtener, interpretar y usar información sobre un área del saber. Estas cuestiones, denominadas

“estrategias de aprendizaje”, muchas veces han sido abordadas a través de propuestas educativas separadas de la enseñanza de los contenidos de las materias, que fracasaron porque –a diferencia de lo que se pretende– resulta muy difícil transferir a cualquier contexto los procedimientos generales que pudieran haberse aprendido como formas vacías (Chalmers y Fuller, 1996). En cambio, fortalecer las competencias lectoras y escritoras dentro de un campo del conocimiento es un modo de enseñar a aprender lleno de contenido. Es preciso, por tanto, incluir explícitamente en el programa real de cada asignatura procedimientos de estudio guiados por profesores que acompañan y retroalimentan el modo en que los alumnos leen y escriben los conceptos disciplinares.

4. La alfabetización académica no es una habilidad básica.

Aunque es frecuente la creencia de que aprender y enseñar a leer y escribir es labor de la educación elemental o, incluso, de la secundaria, esta idea no es más que eso: una creencia. Como he señalado más arriba, las investigaciones realizadas ponen de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos y, por ello, advierten contra la tendencia a considerar que la lectura y escritura académicas son procesos básicos, que se logran de una vez y para siempre antes de la universidad (Russell, 1990).

5. Escribir no es decir lo que se sabe; leer no es extraer lo que el texto dice.

“Toda vez que un alumno elabora un trabajo para la universidad, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto” (Aitchison, Ivanic y Weldon,

1994). Esta cita encarna la idea de que escribir no es volcar en el papel lo que ya se tiene pensado sino que, en situaciones desafiantes, escribir resulta el medio con el cual configuramos lo que sabemos, una tecnología para elaborar conocimiento y no sólo un canal para transmitir lo ya conocido. Es ésta la función espistémica de la escritura y, para llevarla a cabo, es preciso dedicar tiempo y reflexión y recibir comentarios sobre lo que se escribe. Por su parte, leer tampoco es encontrar lo que el texto contiene *prêt-à-porter*, listo para usar, sino conseguir el significado que el lector sabe buscar en él. Y según las categorías con las que analicen un texto, distintos lectores obtendrán diversa información de la misma bibliografía (Lerner, 1985). Esta idea es la que está presente en la mayoría de los modelos del proceso lector y también puede colegirse en la etimología griega del verbo *leer*: recoger de un texto lo que el lector siembra, elegir. Según estas dos nociones contraintuitivas, si leer no es simplemente prestar atención a lo que dice un escrito y escribir no es tampoco decir lo que ya se sabe, entonces cabe a los docentes, por un lado, enseñar las categorías de análisis de los textos con las cuales cosechar las nociones esperadas en cada cátedra, y también enseñar a pensar por medio de la escritura según los modos de pensamiento disciplinares.

6. *Es un mito que una única materia pueda alfabetizar académicamente.*

Suponer que un curso de escritura y lectura para el primer año es el único responsable en fomentar estas competencias en los alumnos ha sido cuestionado como una “cómoda suposición” (Gottschalk, 1997). La insuficiencia de un seminario inicial está demostrada, y reconocida la necesidad de continuar ocupándose de la lectura y elaboración escrita más allá del primer año (por ejemplo, Alvarado y Cortés. 2000). El motivo es que la alfabetización académica sólo se logra en un dilatado proceso de acul-

turación que requiere que los miembros de una comunidad disciplinar se encarguen de guiar a los aprendices hacia sus modos particulares de comprender y producir textos. Pero esto tampoco puede darse por sabido. Las razones expuestas en este listado, que argumentan a favor de la enseñanza de la lectura y la escritura en todas las cátedras, resultan incompletas sin una cláusula adicional, referida a las necesidades de los docentes para comprometerse en la enseñanza propuesta:

Así como es cuestionable que los alumnos, por su cuenta, deban saber leer y escribir en la universidad, también lo es que los docentes sepan enseñarlo.

Los profesores de las distintas cátedras pertenecen en mayor o menor grado a las comunidades disciplinares en calidad de usuarios de la lectura y escritura en sus áreas del saber; en la mayoría de casos, no han tomado conciencia de las características de las prácticas discursivas que emplean. Disponen de un saber en uso no teorizado. Por ello, para ocuparse de enseñar ese saber han de reconstruirlo en un plano conceptual más explícito. El trabajo en equipo, con colegas de la propia área y de otras, puede ayudar a hacerlo. Lo mismo que recibir orientación a través de programas interdisciplinarios de desarrollo profesional docente. La universidad, como institución, ha de garantizar que esto pueda realizarse.

En resumen, al menos seis razones y un considerando adicional existen para que todos los docentes compartamos la responsabilidad (con los alumnos y con nuestras instituciones) por cómo leen y escriben los universitarios a lo largo de su formación. Pero también existe la urgencia de hacerlo, ya que lo que está en juego para muchos de los estudiantes es su fracaso o el abandono del sistema universitario.

Razones para no ocuparse de cómo leen y escriben nuestros alumnos

Consideremos los potenciales contraargumentos a la tesis que defiendo, es decir las razones que se suelen dar para *no* ocuparse de la lectura y la escritura en todas las materias.

1. Enseñar a leer y escribir en la universidad atenta contra la autonomía de los estudiantes.

Muchos docentes piensan que en la universidad no es conveniente orientar la lectura y escritura de los alumnos porque esto fomenta su “dependencia”. Quienes así razonan, creen que las ayudas brindadas por el docente inhiben la independencia y autorregulación que se espera de los estudiantes en este nivel educativo. Los universitarios, se dice, ya son lo suficientemente adultos como para no requerir la guía de sus docentes (Carlino y Estienne, 2004; Estienne y Carlino, 2004). En este pensamiento subyace una confusión: la edad se iguala al conocimiento de las reglas del juego del ámbito universitario (Chanock, 2001). Esta idea presupone, a su vez, lo que ya se ha cuestionado: que las reglas del juego sean universales, que por haber leído y escrito en el nivel medio, los alumnos sepan leer y escribir en otro ámbito distinto. Si bien los universitarios están “maduros” en aquellos aspectos para los cuales su pasado los preparó, sin embargo son noveles y necesariamente torpes en lo que no tienen experiencia. Y son absolutamente recién llegados a las convenciones de la lectura y escritura universitarias. Si queremos ayudarles a desarrollar su autonomía (en vez de exigirla, como si se tratara de una maduración biológica), los docentes hemos de enseñar las reglas del juego: cómo se lee y escribe en nuestras materias.

2. Los docentes de las distintas materias no están preparados para enseñar a leer y escribir en ellas.

Esta objeción es cierta, tal como más arriba la acredito. Pero también es cierto que los especialistas en lectura y escritura tampoco están preparados para enseñar a escribir y leer en las distintas materias, ya que desconocen los desafíos conceptuales inherentes a ellas. Es preciso desarrollar un saber colectivo que hoy no está contenido ni en los expertos disciplinares ni en los expertos en escritura, lectura o aprendizaje. Tampoco existen actualmente, en la mayoría de nuestras instituciones, los programas que permitan este intercambio interdisciplinar. Que no existan no significa que no puedan existir. Será cuestión de ir señalando su necesidad, de ir luchando por crear estructuras de desarrollo profesional docente para que estas necesidades formativas puedan ir teniendo respuesta.

3. Enseñar a leer y escribir en una materia quita tiempo para enseñar los contenidos específicos.

Nuevamente, una afirmación en parte cierta, aunque no tanto como podría creerse en un primer momento. Sin duda, incluir en el dictado de una asignatura actividades de lectura y escritura que orienten la comprensión de sus contenidos insume más tiempo que no hacerlo. Tiempo que ha de restarse al que habitualmente dedicamos los docentes a exponer esos contenidos. Ahora bien, ¿de qué sirve dictar un sinnúmero de temas si éstos no son entendidos y aprendidos por los estudiantes? Que el docente exponga un tema no significa que los alumnos lo incorporen. Es una ilusión creerlo. Es una ilusión pensar que por haber dado un contenido ese contenido pasa a formar parte de los conocimientos del estudiante. Es una ilusión basada en la creencia de una mente que funciona como fotocopidora. La psicología del aprendizaje ha mostrado que esta creencia es falsa. En cambio, ha señalado que los aprendices deben reconstruir la información reci-

bida a fin de incorporarla. Tienen que operar sobre el conocimiento que se les transmite para hacerlo propio. La lectura y la escritura guiadas por el docente permiten a los alumnos elaborar los contenidos de una materia para integrarlos a su saber.

Por consiguiente, hay otra forma de entender la relación entre tiempo y enseñanza de contenidos. Ocuparse de cómo los alumnos leen y escriben los conceptos en una materia no resta tiempo al aprendizaje de éstos aunque sí lo sustraiga a la exposición que realiza el docente. Incluir actividades de lectura y escritura guiadas en una asignatura hace rendir más el tiempo para que los alumnos comprendan sus conceptos aunque simultáneamente los profesores transmitan algunos contenidos menos. Se trata de una decisión que hay que tomar: ¿sigo exponiendo los innumerables temas de la materia o ayudo a que los alumnos aprendan (a leer, a escribir y a pensar sobre) los fundamentales?

Historia de esta compilación

Pocas publicaciones cuentan cómo se han gestado. Sin embargo, esos relatos sirven a los lectores (potenciales autores) para comprender el proceso de producción, y para volver a situar la obra acabada en los desafíos que hacerla supuso. ¿Cómo ha sido, entonces, la génesis de este volumen? Al igual que cualquier otro texto, este tiene una historia y una prehistoria (Carlino y Santana, 1996): un momento de producción específica, más reciente, en el cual los autores rearmen su saber pensando en sus lectores, y otro momento que lo precede, más extendido en el tiempo, difuso en cuanto a sus límites, pero condición de posibilidad del resto.

La prehistoria de este volumen incluye la experiencia de las autoras como docentes reflexivas, es decir, su formación investigativa para entender su práctica. También incluye el circuito de cómo nos hemos ido conociendo acerca de nuestro compartido interés: en la mayoría de los casos, ha sido a través de las mutuas exposiciones en congresos o jornadas académicas en las

que presentamos ponencias. A su vez, la historia de este volumen de *Textos* empezó con la propuesta de la Revista *Lectura y Vida* de armar la compilación, y la decisión que se me delegó de a quiénes convocar. La extensión necesariamente limitada del volumen hizo que algunos colegas que pueden aportar al debate hayan quedado afuera. Una vez que, como compiladora, hube seleccionado a los autores (precisamente por haber tenido ocasión de conocer su producción emanada de su práctica reflexiva), convinimos los problemas que cada uno abordaría en su artículo, establecimos unas pautas comunes (incluyendo la extensión) y una fecha de entrega. Acordamos que las primeras versiones completas serían leídas por mí con ojos de lector crítico para ser devueltas a sus autoras, quienes las re trabajarían teniendo en cuenta las observaciones que consideraran enriquecedoras. Así lo hicimos en dos ocasiones sucesivas. Luego, la editora del volumen también nos hizo llegar sus marcas —con cuestiones de estilo, pedidos de aclaración, etc.— muchas de las cuales fueron tenidas en cuenta por las autoras y por mí misma en esta introducción. Por consiguiente, cada uno de los artículos de esta compilación tiene varias lecturas ajenas, comentarios y reescrituras, tanto como lecturas de sus propias autoras, discusiones en el interior de cada equipo de trabajo y un común intento de compartir con los lectores lo que habitualmente ocurre puertas adentro de las instituciones y las aulas.

Contenidos de este volumen

Tres criterios básicos han guiado la selección de los trabajos que forman esta compilación. Uno, compartido por todos los artículos: que las autoras escriban a partir de la reflexión y teorización sobre su práctica de enseñanza. Esto implica no sólo repensar lo que se hace, sino hacerlo a la luz de lo que otros han pensado y publicado en relación con ello.

Los otros dos criterios han sido alternativos: cuatro de los cinco trabajos corresponden a experiencias recientes que intentan poner a prueba en universidades de nuestro país distintas ayudas a la lectura y escritura de los universitarios *desde todas las asignaturas*. Dos de estos cuatro artículos se refieren al trabajo con profesores universitarios a través de acciones de desarrollo profesional docente.⁵ Son los artículos de Adelaida Benvegnú y de Marta Marucco. El trabajo de Benvegnú, “Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes”, analiza una experiencia de formación con profesores y auxiliares de distintos departamentos de su universidad para trabajar los modos de orientar la lectura de sus alumnos. Marucco, en “Aprendiendo a enseñar a escribir en la universidad”, reflexiona sobre su labor con docentes de diversas cátedras de una misma Facultad para que, a su vez, puedan incluir en sus materias la enseñanza de la escritura. Los otros dos artículos que examinan experiencias recientes son el de Ana Solá Villazón y Clotilde de Pauw, y el de Graciela Fernández, María Viviana Izuzquiza e Irene Laxalt. Ambos abordan la lectura con alumnos dentro de materias cualesquiera. El texto de Sola Villazón y de Pauw, “La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos”, analiza el funcionamiento del sistema de tutores de lectura que han implementado en su universidad, en el que alumnos avanzados orientan la lectura de ingresantes universitarios en distintas asignaturas. Por su parte, en “El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer”, Fernández, Izuzquiza y Laxalt estudian una situación didáctica donde un docente de las ciencias sociales coordina en clase la discusión sobre lo leído.

El otro criterio, alternativo al que aúna a los anteriores cuatro trabajos, es el de la experiencia consolidada en la enseñanza de la escritura en la universidad a través de talleres específicos. El trabajo de Mariana di Stefano y Cecilia Pereira, “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”, analiza los principios fundantes de la propuesta didáctica de estos talleres, en los que ellas tienen una

década y media de docencia y coordinación. En virtud de ello, su artículo abre el presente volumen. Si bien en lo personal entiendo que —como instancias únicas— estos talleres introductorios son insuficientes, de ningún modo creo que los profesores del resto de las cátedras podamos darnos el lujo de dejar de aprender de ellos. ¿Podremos aprovechar la experiencia de estas autoras para capitalizarla en el interior del conjunto de las materias?

Cierre y apertura

En este capítulo introductorio he sostenido que la lectura y la escritura en la universidad no son un déficit que haya que remediar y del que pueda diagnosticarse su etiología. Son prácticas que han de aprenderse y enseñarse. Son una necesidad educativa habitualmente no cubierta por las universidades que tenemos. Enseñar a leer y escribir en la educación superior es una tarea que las cátedras tienen pendiente, un objetivo descuidado por las instituciones. Del mismo modo, la dificultad de producir e interpretar textos universitarios no es un problema que tenga un único responsable ni pueda reducirse a una solución. Es la consecuencia de que no nos estamos ocupando de guiar en forma sostenida el aprendizaje de estas prácticas complejas. Para hacer frente a la dificultad, necesitamos diseñar acciones pedagógicas, estructuras y programas aún no transitados por nosotros. Necesitamos aprender cómo hacerlo.

El aprendizaje de la lectura y escritura académicas es un campo teórico interdisciplinario, que tiene historia en el mundo anglosajón y que empieza a desarrollarse como tal en los países de lengua castellana. Este volumen de *Textos en Contexto* se propone mostrar la reflexión de varios equipos docentes argentinos comprometidos con la idea de que leer y escribir en la universidad no es una capacidad que pueda darse por sabida en los estudiantes y que, en cambio, es una responsabilidad compartida entre ellos, los docentes y las instituciones.

Notas

1. Entre 1997 y 2002 tuve a cargo la Cátedra de Teorías del Aprendizaje, en la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Nacional de San Martín. En ella puse en funcionamiento una serie de propuestas de lectura y escritura estrechamente vinculadas al aprendizaje de los contenidos de la materia, que estarán publicadas en 2005 en Carlino (en prensa a).
2. En el contexto argentino, resulta frecuente pensar que enseñar a leer y a escribir los contenidos de una asignatura universitaria no es incumbencia de cada cátedra y también es usual esperar que se encarguen de ello los niveles educativos previos o algún eventual taller específico. Es decir, se suele ubicar en otros esta responsabilidad.
3. En las habituales quejas de los docentes acerca de lo que no saben hacer los estudiantes, subyace una expectativa tácita: que los alumnos se ajusten a su enseñanza. Resulta raro ponerlo en estos términos ya que explícitamente se suele decir que es la enseñanza la que ha de tener en cuenta al aprendiz. Es cierto que en esta queja también reside la comprobación de que los universitarios ingresan con una mala formación previa, de la que han de hacerse responsables los niveles educativos anteriores. Pero también son ciertas dos cuestiones. Por un lado, en la universidad no podemos desentendernos de ayudar a aprender a los alumnos que tenemos. Por otro lado, aun cuando los ingresantes llegaran bien preparados, cabe a la educación superior enseñarles a leer y a escribir según los modos de lectura y escritura específicos que se espera pongan en práctica los universitarios. En el apartado siguiente desarrollo los argumentos que sostienen esta tesis.
4. Bogel y Hjortshoj (1984:14).
5. En las universidades anglosajonas, se suele denominar "Desarrollo profesional docente" a las acciones institucionales que tienen por objetivo ayudar al cuerpo de profesores y auxiliares a reflexionar sobre su práctica y a construir herramientas pedagógicas para mejorarla progresivamente. Estas universidades entienden que el "desarrollo profesional docente" es un pilar de la actividad universitaria, como lo son la docencia, la investigación y la extensión, y así lo demuestran en sus estatutos y en sus programas. A mi juicio,

esta noción resulta interesante triplemente. Por un lado, porque jerarquiza la carrera docente dentro de la universidad y la considera tan necesaria como el resto de las actividades de sus profesores; carecer de este pilar o darlo por sentado sin orientarlo ni reconocerlo explícitamente pareciera ser un contrasentido que proclama “puedes ser un profesor universitario si te dedicas a la docencia, la investigación y la extensión pero si evitas seguir aprendiendo sobre los problemas de tu enseñanza”. Por otro lado, la idea de *desarrollo* profesional, entendido como reflexión progresiva sobre la práctica en colaboración con otros docentes (colegas pares en cuanto a su *status* profesional y expertos en un área ajena a la de uno) y a la luz de la bibliografía (que recoge las investigaciones pedagógicas que se van produciendo), subraya la formación permanente, necesaria para ser un intelectual crítico también del propio quehacer pedagógico. Por último, la noción de desarrollo *profesional* resitúa la docencia en el ámbito de las profesiones (alejándola del campo del espontaneísmo) y le exige reflexión y contraste permanente con la producción teórica didáctica.

Referencias bibliográficas

- Aitchison, M., Ivanic, R. y Weldon, S. (1994). “Writing and re-writing writer identity”. En Mary Lea y otros, *Life histories and learning: language, the self and education*. Brighton, Centre for Continuing Education, University of Sussex: 5-8.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000). “La escritura en la Universidad: repetir o transformar”. *Ciencias Sociales*, publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, N° 43: 1-3.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C y Silvestri, A. (1998). *Talleres de lectura y escritura. Textos y Actividades*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). “Composition Theory and the Curriculum”. En F. Bogel y K. Gottschalk (comps.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. N.Y., Norton: 1-19.
- Candy, Ph. (1995). “Developing lifelong learners through undergraduate education”. En L. Summers (comp.), *A Focus on Learning*, II-VIII, Actas de la cuarta conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1995. Perth, Australia.

- Carlino, P. (2002). "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA, Año 7, vol. 2: 43-61.
- (2004). "Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad". *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25, Nº1: 16-27.
- (en prensa a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (en prensa b). "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte". *Revista de Educación*, Madrid, Nº 336, enero-abril de 2005.
- Carlino, P. y Estienne, V. (2004). "¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio". *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 29 y 30 de julio de 2004, tomo I: 169-173.
- Carlino, P. y Santana, D. (1996). "Las coordinadoras cuentan". En P. Carlino y D. Santana (coord.), *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid, Visor.
- Cassany, D. [1988] (1991). *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.
- [1993] (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- Centro para el Estudio Interdisciplinario de la Escritura (2002). "Mission of the Writing Requirement at the University", *Teaching With Writing*. Minneapolis, Universidad de Minnesota.
- Chalmers, D. y Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. Londres, Kogan Page.
- Chanock, K. (2001). "From Mystery to Mastery". *Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas "Changing Identities"*. Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). "Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva". Ponencia presentada en el 7º *Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires, 7-9 de mayo de 2004.
- Gottschalk, K. (1997). "Putting –and Keeping– the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines". *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, abril: 22-45.

- Kaufman, A. y Perelman, F. (1997). "El resumen: aspectos cognitivos, lingüísticos y didácticos. Marchas y contramarchas de una investigación". En *Anuario de Investigaciones N° 5*. Buenos Aires. Facultad de Psicología, UBA.
- Lerner, D. (1985). "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético". *Lectura y Vida*, Año 6 N° 4: 10-13.
- (1994). "Capacitación en servicio y cambio de la propuesta didáctica vigente". *Lectura y vida*, Año XV N° 3: 33-48.
- Lerner, D., Lotito, L., Lorente, E. Levy, H., Lobello y Natali (1997). *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Documento N° 4 de Actualización Curricular en el Área de lengua. Dirección de Currículum-Dirección de Planeamiento. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Russell, D. (1990). "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation". *College English*, 52, enero: 52-73.

* Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.