

Escribir a través del Currículum

Una guía de referencia

Charles Bazerman
Joseph Little
Lisa Bethel
Teri Chavkin
Danielle Fouquette
Janet Garufis

Prólogo a la edición en español de Charles Bazerman
Edición de Federico Navarro



FCC
Facultad de Ciencias
de la Comunicación



Escribir a través del Currículum

Una guía de referencia

Prólogo a la edición en español de Charles Bazerman

Edición de Federico Navarro

Universidad Nacional de Córdoba

Rector

Dr. Hugo Oscar Juri

Vicerrector

Dr. Ramón Pedro Yanzi Ferreira

Facultad de Lenguas

Decana

Dra. Elena del Carmen Pérez

Vicedecana

Mgter. María Belén Oliva Linares

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Decana

Mgter. Mariela Lucrecia Parisi

Secretaría de Coordinación

Dra. Mirta Susana Morales

Coordinadora del Departamento Editorial de la Facultad de Lenguas

Mgter. Florencia Giménez

Escribir a través del Currículum

Una guía de referencia

Charles Bazerman

Joseph Little

Lisa Bethel

Teri Chavkin

Danielle Fouquette

Janet Garufis

Prólogo a la edición en español de Charles Bazerman

Edición de Federico Navarro

Escribir a través del Currículum : una guía de referencia / Charles Bazerman ... [et al.] ; editado por Federico Navarro. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

Traducción de: Laura E. Ferreyra ... [et al.]

ISBN 978-950-33-1299-5

1. Educación. 2. Currículo. I. Charles Bazerman, Joseph II. Navarro, Federico, ed. III. Ferreyra, Laura E., trad.

CDD 378.007

Equipo de trabajo:

Coordinación general del proyecto: Fabiana Castagno. Colaboración: Mauro Orellana

Traducción: Laura Ferreyra , Laura Bruno, Carina Ávila y Cecilia Tossi

Revisión de traducción: Federico Navarro

Edición: Federico Navarro

Diseño de tapa, maquetación y corrección de estilo: Rosario Boggione, Lucas Yrusta y Natalí Álvarez Novara para la Oficina de Conocimiento Abierto (OCA) de la Universidad Nacional de Córdoba.

© Copyright Universidad Nacional de Córdoba, 2016

Edición gestionada por la Cátedra Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos y financiada por la Facultad de Ciencias de la Comunicación con fondos del Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Este libro se encuentra accesible en el Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>

GUÍAS DE REFERENCIA SOBRE RETÓRICA Y COMPOSICIÓN

Editor: Charles Bazerman

Esta serie ofrece estudios concisos, exhaustivos y pertinentes sobre el conocimiento acumulado a través de la investigación y la práctica a medida que los estudios de la composición surgían como disciplina académica en la última mitad del siglo. Cada volumen está dedicado a un tema específico de interés para la retórica y la composición en años recientes y busca sintetizar y proporcionar la suma y las partes de lo que se ha propuesto sobre del tema. Al poner a disposición el conocimiento colectivo de la disciplina, estas guías de referencia están diseñadas para ayudar a profundizar la práctica en el aula y proporcionan la base para nuevas investigaciones. La serie está dirigida a profesores de todos los niveles educativos, a investigadores y expertos en escritura, a estudiantes de posgrado que se encuentren aprendiendo sobre el tema y a todos aquellos que tengan el interés o la responsabilidad de enseñar o gestionar programas de escritura.

Parlor Press y The WAC Clearinghouse colaboran para que estos libros se encuentren disponibles de manera amplia a través de ediciones impresas de bajo costo y distribución digital gratuita. Los editores y el compilador de la serie son profesores e investigadores de escritura que tienen como compromiso el principio de que el conocimiento debe tener libre circulación. Vemos las oportunidades que las nuevas tecnologías brindan para una mayor democratización del conocimiento y entendemos que compartir el poder de la escritura es compartir los recursos para que todos articulen sus necesidades, intereses y aprendizajes en el gran experimento de la educación en lectura y escritura.

Comentarios de expertos internacionales a la edición en español

Invaluable introducción de Bazerman y colaboradores al ideario, las investigaciones, la historia y las experiencias pedagógicas de la corriente “escribir a través del currículum”. Con copiosas referencias a bibliografía no difundida en español, iluminan al lector que busca pensar las relaciones entre escritura académica, enseñanza y aprendizaje, en las diversas áreas curriculares (**Paula Carlino**, CONICET, Argentina).

En la potente introducción a esta importante traducción se identifican las características únicas de América Latina: su histórico interés por la escritura en relación con la justicia social, su conocida teoría crítica, su profunda tradición de ricos análisis lingüísticos y el lugar predominante que otorga a la lectura en el proceso de alfabetización. Así, se establece la vara para los *intercambios* futuros en igualdad de condiciones entre Estados Unidos, Europa y América Latina (**Christiane K. Donahue**, Dartmouth College, Estados Unidos).

Una excelente noticia para todos aquellos interesados por el aprendizaje y la creación de conocimiento en la educación superior. Una obra ya clásica que no sólo resume la historia del movimiento de escritura a través del currículo, sus aportes y retos pendientes, sino que ofrece ejemplos y recursos útiles (**Montserrat Castelló**, Universitat Ramón Llull, España).

En Brasil, la obra de Bazerman hizo aportes a perspectivas locales como la escritura como práctica y empoderamiento ciudadano de Paulo Freire y el análisis discursivo de la Lingüística Aplicada. Esta traducción, con su rico relevamiento de diferentes aspectos del campo de la escritura, sin dudas impulsará los intercambios sudamericanos con la investigación WAC (**Désirée Motta-Roth**, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil).

Esta obra marca un antes y un después en el conocimiento del rol que cumple la escritura en la alfabetización académica. En efecto, Charles Bazerman y sus co-autores plasman en un volumen las múltiples aristas del movimiento WAC, especialmente, en aquellas centradas en el escribir para aprender y escribir en las disciplinas (**Juana Marinkovich**, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile).

Un libro fundamental ahora que América Latina ha sobrepasado la década de estudios sobre escritura académica. Volver a esta historia e identificar allí lo semejante y lo diferente en los recorridos, nos permitirá avizorar más y mejor cuál debe ser la naturaleza futura de los estudios compartidos entre contextos (**Blanca Yaneth González Pinzón**, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia).

Si docentes e investigadores mexicanos hubieran conocido el movimiento WAC desde sus orígenes en 1970 la escritura académica y disciplinar hubiera constituido desde entonces parte de nuestra formación pre-universitaria y universitaria. Fundamentos y recursos prácticos para comprender y hacer de la escritura una fuente de conocimiento, razón de ser de este libro (**Alma Carrasco Altamirano**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México).

INDICE

Pág.

Prefacio: *La escritura como experiencia de transformación en la Universidad Nacional de Córdoba— Fabiana Castagno, Mauro Orellana, Ximena Avila y German Pinque.*..... 25

Prólogo a la edición en español: *La Escritura a través del Currículum siempre ha estado ahí —Charles Bazerman* 32

Introducción: *El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica— Federico Navarro.*..... 38

Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia

Prefacio—Charles Bazerman 50

Parte I. El movimiento Escribir a través del Currículum

1. Introducción a conceptos clave..... 53

Literacidad y escolarización..... 54

Actividades de lectura y escritura en la escolarización 54

Literacidad en la universidad de retórica 55

Literacidad en la universidad de investigación..... 55

<i>Literacidad en las escuelas secundarias</i>	56
<i>Literacidad académica</i>	57
<i>Socialización en lenguaje académico</i>	57
Literacidad y currículum	58
<i>Escribir (o composición) en primer año</i>	59
<i>Escribir a través del Currículum</i>	59
<i>Escribir en las Disciplinas</i>	60
<i>Cursos de escritura intensiva o con énfasis en escritura</i>	61
<i>Escribir en las profesiones</i>	61
<i>Escribir en las áreas de contenido</i>	61
<i>Leer</i>	62
<i>Leer en las áreas de contenido</i>	63
Escribir usando la lectura	63
<i>Intertextualidad</i>	63
<i>Plagio</i>	64
2. Historia del movimiento Escribir a través del Currículum	65
Las raíces estadounidenses de Escribir a través del Currículum hasta 1970	66

La influencia de las reformas británicas en las décadas de 1960 y 1970	75
Talleres, organizaciones nacionales y difusión.....	78
3. Programas de Escritura a través del Currículum.....	82
Primeros programas	82
Apoyo e interés administrativo e institucional (1970–1985)	88
Escribir a través del Currículum en educación preescolar, primaria y secundaria	91

Parte II. Enfoques de la teoría y la investigación

4. Investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de Escritura a través del Currículum	96
Escribir a través del Currículum en escolarización preescolar, primaria y secundaria	97
<i>Escuela primaria</i>	98
<i>Escuela secundaria</i>	99
<i>Oralidad y escritura en el área de ciencias de la escuela secundaria</i>	102
<i>La organización de las materias en las escuelas secundarias como obstáculo para Escribir a través del Currículum</i>	105
Escribir a través del Currículum en educación superior	106
<i>Objetivos del estudiante y objetivos del curso</i>	108

<i>Estudios sobre profesores y enseñanza de Escritura a través del Currículum</i>	115
<i>Investigaciones sobre estudiantes de posgrado</i>	119
<i>Conexión entre lectura y escritura: formas especializadas de lectura</i>	120
5. Escribir para Aprender	124
Orígenes del enfoque Escribir para Aprender	124
Desarrollos más recientes	126
Enfoques disciplinarmente específicos	130
6. Retórica de la Ciencia, Retórica de la Investigación y Escribir en las Disciplinas	135
La política del conocimiento académico— Autoevaluación en Antropología	136
La posición social y los objetivos de la escritura académica. Retórica de la Sociología.....	138
La Retórica de la Economía y la Retórica de la Investigación	141
Conocimiento científico como escritura humana— Estudios en Ciencias.....	146
Retórica de la Ciencia	149
Enfoques con foco en escritura y en lenguaje para Escribir en las Disciplinas	153

7. Problemas actuales: la especificidad de los discursos disciplinares	160
Unidad vs. particularidad.....	160
Teorías del género discursivo y de la actividad	168
Intertextualidad.....	175
8. Problemas actuales: el lugar de los estudiantes en los discursos disciplinares	176
El posicionamiento de los estudiantes frente a las tareas disciplinares.....	177
Dominación, participación y agentividad.....	180

Parte III. Recomendaciones prácticas

9. Nuevas direcciones programáticas.....	185
Coordinación con otros recursos del campus universitario	187
<i>Cursos intensivos de escritura</i>	<i>187</i>
<i>Centros de escritura.....</i>	<i>188</i>
<i>Tutores pares y tutores de escritura.....</i>	<i>190</i>
El inglés como segunda lengua en el marco de Escribir a través del Currículum	191
Fortalecimiento de las experiencias estudiantiles	195
<i>Comunidades interdisciplinares de aprendizaje</i>	<i>195</i>

<i>Aprendizaje-servicio</i>	196
Comunicación electrónica a través del Currículum	198
10. Valoración en Escritura a través del Currículum	203
Valoración de la escritura del estudiante	204
Valoración y evaluación de programas de Escritura a través del Currículum	209
11. Prácticas en el aula de Escritura a través del Currículum	
-lecturas complementarias	215
Matemáticas	218
Inglés, Lengua y Literatura.....	223
Psicología	225
Economía	227
Historia	228
Referencias bibliográficas	229

Prefacio

La escritura como experiencia de transformación en la Universidad Nacional de Córdoba

“Como educadores de escritura hay muchas cosas que debemos atender, pero en el centro de lo que hacemos está alimentar las voces de los estudiantes. Tenemos que ayudarles a descubrir lo que quieren decir, a quién, en qué situaciones, roles sociales, y colaborarles en el desarrollo de su capacidad técnica para la elaboración de afirmaciones persuasivas y enérgicas, que aprovechen toda la fuerza de los conocimientos que han adquirido en su educación. Sus voces se descubren en cómo se posicionan en los mundos sociales y del conocimiento que los rodea, y sus voces crecen con sus experiencias y sus intentos exitosos de ser escuchados.”

Bazerman, C. (2014). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*, 9(9), 23-35.

Desde hace más de dos décadas, las universidades argentinas se fueron transformando; las razones son múltiples, algunas respondieron a factores económicos, otras a aspectos normativos, y también a cuestiones sociales y culturales. Entre esos cambios, hay uno verdaderamente significativo, el ingreso cada vez mayor de una población heterogénea de estudiantes que decidió iniciar un proceso de formación académica. Ese auspicioso proceso de democratización de los saberes universitarios fue acompañado, sin embargo, por preguntas ante un problema cada vez más evidente en su complejidad ¿cómo sostener prácticas inclusivas y de calidad frente a desiguales trayectorias estudiantiles? ¿De qué modo evitar la deserción y la estigmatización de ciertos sectores sociales por sus “precarios saberes”?

Y en definitiva ¿cómo hacer habitables las universidades para aquellos que decidan formar parte de ella? ¿Cómo hacer habitables en ese nuevo territorio las escrituras requeridas? Estos interrogantes se tornan verdaderos retos para el pensamiento y la acción; a la vez que se ven acrecentados en contextos de masividad, rasgo común en numerosas universidades del país.

Las preguntas, cuando se instalan, invitan a emprender movimientos en procura de generar transformaciones. En ese sentido, a partir de los años noventa algunas unidades académicas que conforman la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) reconocieron que había una tarea hacia adelante: desarrollar acciones para acompañar académicamente a los estudiantes en el ingreso a la vida universitaria. Fue un tiempo en el que con algunas investigaciones en marcha y mucha voluntad pedagógica se emprendió esa tarea¹. En 2004 esta Universidad inaugura el I Encuentro Nacional de Ingreso a Universidades Públicas, espacio de trabajo que congregó a investigadores y docentes de distintas regiones del país². Entre los puntos consensuados y que marcan un camino a seguir está el reconocimiento de que el ingreso a la universidad implica una redefinición de las prácticas de lectura y de escritura de los estudiantes, prácticas que a su vez se sitúan en campos disciplinares específicos, y además prácticas que necesitan ser orientadas por los docentes, especialistas de esos campos, y por las mismas unidades académicas³.

¹En estas páginas se describen brevemente algunas acciones y momentos a nivel institucional desarrollados en el área central de la UNC y/o en un trabajo colaborativo con -o entre- facultades y escuelas que involucran de un modo u otro el problema de la lectura y la escritura. En este sentido, comienza a materializarse una política académica, a principios ya de esa década, cuando se crean los ciclos de nivelación para ingresantes; mientras que, más tarde, se realizan las primeras acciones formativas para profesores que se desempeñan en esos espacios.

² Se inicia así una instancia sistemática de reuniones bianuales, primero nacionales y luego internacionales, en torno al ingreso a universidades públicas que evidencian la envergadura y especificidad que adquirió esta problemática en la agenda de la educación superior en nuestro país y en la región.

³ A partir de 2005, comienzan a incrementarse diferentes acciones de formación destinadas a profesores de primeros años -y no solo de los ciclos de nivelación- en un trabajo colaborativo entre unidades académicas y el área central, como así también la producción y publicación de trabajos específicos sobre el tema. Un ejemplo de ello es,

En el transcurso de estos años se fue delimitando y consolidando un campo vinculado con la didáctica de la lectura y la escritura en el nivel superior, producto de investigaciones y bibliografía fundamental y que constituye una base indispensable para las prácticas de enseñanza. Entre los avances e impacto en las políticas universitarias, se identifica una necesidad cada vez mayor de que no solo hay que prestar atención al ingreso y al primer año como únicos núcleos de preocupación por los modos de relacionarse con los saberes universitarios. En ese sentido, en 2010 la UNC mediante el Programa de Apoyo y Mejoramiento a la Enseñanza de Grado (PAMEG) define al egreso como instancia clave que merece acompañamiento institucional.

Más recientemente, otra iniciativa que retoma esta mirada del fenómeno a lo largo del currículum es el proyecto “Creación de un entorno virtual e interactivo para fortalecer y desarrollar prácticas de lectura y escritura académica en la formación de grado” que, además, lo sitúa en relación con profundos cambios socio-culturales vinculados a las tecnologías de la información y comunicación; luego redefinido con el nombre “Proyecto Leer y escribir en la UNC”⁴. De este modo, durante todo el currículum de las carreras, la lectura y la escritura -y los géneros discursivos en que estas se manifiestan-, resultan insoslayables, pues a través de estas prácticas los estudiantes se vinculan con los conocimientos de las disciplinas, logran inscribirse en las culturas disciplinares y reconfiguran sus identidades como lectores y escritores.

Para este campo de estudio, el de la didáctica de la lectura y la escritura en el nivel superior, Charles Bazerman es un referente ineludible

en 2006, un seminario denominado “Mejoramiento de estrategias de lecto comprensión para el aprendizaje autónomo” a cargo de la Facultad de Filosofía y Humanidades y las actuales Facultades de Lenguas y Ciencias de la Comunicación. En 2008 se crea el Programa de Ingreso y Permanencia, mientras que en 2009 se inicia la implementación del Programa de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer año en Carreras de Grado (PACENI).

⁴El proyecto inicial fue diseñado por las cátedras Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos y Enseñanza y Currículum junto con integrantes del Programa de investigación “Estudios sobre sociedades y entornos virtuales” de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y presentado al Área de Tecnología, Educación y Comunicación (ArTEC) de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad, ámbito en el que es redefinido de manera colaborativa con representantes de distintas facultades.

a nivel internacional, por sus sustantivos aportes y por su vastísima producción en relación con esta temática. Por ello, la UNC decidió reconocerlo con el grado de Doctor Honoris Causa por la contribución de su obra teórica y sus alcances e implicancias para las prácticas de enseñanza.

Sin embargo, en Latinoamérica el acceso a sus reflexiones en general ha sido de manera indirecta, pues existen pocos textos traducidos al español. De allí nació nuestra necesidad de saldar una deuda y hacer lo posible -¿o mejor dicho lo imposible?- para que *Escribir a través del Curriculum. Una guía de referencia* esté disponible en su versión española. Esta edición, además, tiene dos nuevos y significativos aportes: una introducción a cargo de Federico Navarro, editor y revisor de esta versión, quien realiza un encuadre del movimiento Escribir a través del Curriculum; y un prólogo inédito de Charles Bazerman escrito especialmente para esta ocasión y cuya traducción estuvo a cargo de Natalia Ávila Reyes.

La decisión de editar este libro surge de un cuidadoso proceso deliberativo llevado adelante con el Dr. Bazerman y el Dr. Navarro. La elección se asienta en las siguientes razones: constituye, por la relevancia de la temática, un aporte no solo a la comunidad académica universitaria sino también a otros niveles del sistema educativo para pensar colaborativamente más allá de las especificidades de cada nivel en torno a las problemáticas hoy compartidas acerca del papel de la lectura y la escritura en procesos de formación inclusivos y de calidad. Asimismo, representa un aporte de nuestra Universidad a la comunidad en su conjunto, en el marco de las políticas de difusión científica y de conocimiento abierto al estar disponible bajo licencia *creative commons* de manera gratuita y libre al público de habla hispana. Por último, abona a discusiones de orden teórico y presenta derivas para las prácticas educativas e investigativas.

El proyecto del libro se enlaza con otro proyecto de gran envergadura denominado “Lecturas y escrituras en la educación superior. Hacia la construcción de un red de cooperación académica para la inclusión y la

calidad educativa”⁵. Participan, junto con la UNC, la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidad Nacional de Villa María; y esta red tiene como propósito favorecer el contacto y el intercambio de docentes e investigadores con especialistas nacionales e internacionales para el diseño y articulación de políticas académicas vinculadas a la enseñanza, la formación y la investigación de la lectura y la escritura en la educación superior.

El momento de un alumbramiento -en sus dos sentidos, de nacimiento e iluminación- es insospechado, imprevisto y sobre todo poco académico. En la sobremesa de un almuerzo, allá por abril de 2015, surgió la ilusión de llevar adelante la traducción de este libro. El camino transitado desde ese día hasta su concreción ha sido intenso, intrincado, y en el andar, afortunadamente, se fue construyendo un entramado de buenas voluntades de distintas personas y áreas que colaboraron de múltiples formas, es decir, firmaron y agilizaron expedientes, aceptaron reuniones, levantaron el teléfono, preguntaron, escribieron mails, dieron el sí, dijeron no hay problema y aseguraron “todo está listo para la semana que viene”. En ese sentido, el proyecto que estuvo por detrás de esta edición no es más que una materialización de las prácticas de escritura tal como las concibe el Dr. Bazerman. En su desarrollo la escritura se hizo poder, aventura, lucha, voces, coraje, así como también, descubrimiento. Y

⁵ Forma parte de un proyecto mayor denominado “Lecturas y escrituras en la universidad. Hacia la construcción de redes académicas”. En ambas iniciativas participan de su diseño y ejecución las cátedras Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos, Enseñanza y Currículum e integrantes del Programa de investigación “Estudios sobre sociedades y entornos virtuales” de la Facultad de Ciencias de la Comunicación junto con colegas de otras unidades académicas; y está radicado en ArTEC, Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba. Es financiado en el marco de la Convocatoria Misiones Inversas VI de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina con el propósito de incentivar la internacionalización de la educación superior a través del fortalecimiento de vínculos académicos y científicos con universidades extranjeras y participan el Dr. Bazerman (University of California, EEUU), la Mgter Ávila Reyes Pontificia (Universidad Católica de Chile, Chile) y el Dr. Navarro.(CONICET, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina).

fundamentalmente, se tornó una profunda experiencia de transformación para quienes participaron de él.

Este entramado colaborativo se sostiene con nombres propios. En primer lugar, Charles Bazerman quien con infinita generosidad aceptó llevar adelante la propuesta, con el alentador respaldo de sus coautores, para luego apoyar y contribuir en todas las fases académicas y legales del proyecto. A su vez, David Blakesley y Michael Palmquist, representantes de las editoriales Parlor Press y The WAC Clearinghouse respectivamente, bajo cuyos registros se encuentra la obra original en inglés, autorizaron de manera gratuita la publicación de esta edición.

La traducción del libro fue responsabilidad de la profesora Laura Ferreyra junto con colegas del equipo docente, tarea realizada además con la colaboración de estudiantes de la cátedra de Traducción Científica de la Facultad de Lenguas, en el marco de una actividad de práctica pre profesional, articulada con el “Proyecto Leer y escribir en la UNC”, y respaldada por la Secretaría Académica de esa unidad académica. El proceso de traducción, realizado en su mayor parte durante el segundo semestre del 2015, tuvo un rasgo que marca una particularidad en el devenir de esta edición: fue acompañada por el propio Bazerman junto a Navarro y Ávila Reyes. La posibilidad del equipo docente y de estudiantes de efectuar consultas al principal autor le otorga a esta experiencia formativa una potencia y riqueza destacable a la vez que poco frecuente. La revisión final de la traducción y la edición comentada estuvo en las manos de Federico Navarro. Las autoridades de la Facultad de Lenguas, la decana, Dra. Elena Pérez y la vicedecana, Mgter. María Belén Oliva, aceptaron la propuesta de que su editorial, a cargo de la Mgter. Florencia Giménez, sea la responsable de la edición de *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*.

Se contó, asimismo, con el acompañamiento técnico de Lucas Yrusta, Natalí Álvarez Novara y de su directora Alejandra Nardi, de la Oficina de Conocimiento Abierto (OCA); y el asesoramiento legal del Ing. Omar Brizuela y del abogado Gabriel Rubio de la Oficina de Propiedad Intelectual (OPI) de la Secretaría de Ciencia y Tecnología, ambas oficinas pertenecientes a la UNC.

A la hora de incluir en este entramado colaborativo a quienes pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Comunicación, nuestro lugar de trabajo, se juega la complejidad de otra forma de “traducción”: aquella que pretende condensar en pocas líneas a quienes participaron desde el primer momento. Compartimos desde hace más de una década tareas, sueños, esfuerzos, experiencias, desafíos, como este proyecto, con nuestros queridos colegas de la cátedra de Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos: Claudia Rodríguez, Daniel Luque, Ileana Ibáñez, Jorge Gaiteri, Mauricio Grasso y Tatiana Rodríguez Castagno. También la unidad académica en su conjunto estuvo presente a través de las autoridades actuales en la figura de la decana Mgter. Mariela Parisi y la prosecretaria de enseñanza y plan de estudios Dra. María Inés Loyola y de la anterior gestión, especialmente el Mgter. Santiago Ruiz, quien desde la Secretaría Académica acompañó más de cerca nuestras tareas.

En *Las ciudades invisibles*, libro de relatos de Ítalo Calvino, el personaje Marco Polo sostiene: “El infierno no es algo que será. Ya existe aquí; lo habitamos todos los días; lo conformamos todos juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera, fácil, es aceptar el infierno y volverse parte de él hasta ya no verlo. La segunda exige aprendizaje continuo: consiste en hallar quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y darle espacio, y hacerlo durar mientras vivamos.” Este libro llega a ustedes porque en la Universidad y fuera de ella nos hemos encontrado con gestos generosos que nos hicieron entender quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, para alojarlos en la escritura y, en lo que ella tiene de potencia, hacerlos perdurar.

Y, por último, este libro es una invitación para seguir pensando con otros, con ustedes.

Fabiana Castagno, Mauro Orellana, Ximena Ávila y Germán Pinque

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, 28 de Agosto de 2016

Prólogo a la edición en español

La Escritura a través del Currículum siempre ha estado ahí⁶

La escritura, en un sentido significativo, siempre ha estado presente a través del currículum. Es a través de la escritura que los estudiantes demuestran lo que saben y entienden, ya sea en Biología, Psicología o Humanidades. Incluso en Ingeniería y Arquitectura, los estudiantes deben explicar sus diseños, dar cuenta lógicamente de ellos, presentar sus principios, el razonamiento que los motivó y argumentar sus decisiones. Más aún, en campos que se basan en ecuaciones, sets de problemas o procedimientos estadísticos, también hay inscripciones y palabras escritas que proveen el marco conceptual, la lógica y las conexiones para las operaciones.

La escritura puede darse en exámenes, en trabajos mayores o en tareas más pequeñas y sin nota. Es por medio de la escritura de los estudiantes que descubrimos aquello que les cuesta entender y, por lo tanto, qué debemos enfatizar mejor en nuestra enseñanza. Es por medio de la escritura de los estudiantes que evaluamos su trabajo e identificamos a los que nos parecen promisorios. Y fue por medio de la escritura que nosotros mismos demostramos interés y potencial en nuestro campo.

Al aprender a escribir en este campo propio, aprendimos también a expresar los tipos de pensamiento y análisis valorados allí, así como también a identificar y representar datos de la forma adecuada para constituir evidencia disciplinarmente relevante en nuestros argumentos. Hemos demostrado comprender textos fundamentales, teorías y hallazgos de nuestras áreas y aprendido a aplicarlos a situaciones y problemas. De un modo más personal, al aprender a expresar pensamientos apropiados para la disciplina, hemos llegado a pensar de manera disciplinar, y hemos expuesto nuestras ideas para

⁶ Traducción: Natalia Ávila Reyes.

recibir retroalimentación de pares y expertos: mediante la escritura, hemos disciplinado nuestro pensamiento.

Disciplinar nuestro pensamiento significa que hemos llegado a entender el mundo de un modo diferente, por medio de los intereses, conceptos y teorías especializadas de nuestros respectivos campos. Los biólogos tienen una mayor sintonía para notar los detalles biológicos e intuitivamente comprender procesos de esta naturaleza. Incluso pueden comprender fenómenos sociales o históricos a través de analogías de las Ciencias Naturales. Lo mismo aplica para ingenieros, antropólogos, psicólogos o estudiosos de la Literatura. Cada uno de nosotros está profundamente formado por sus lecturas y producciones escritas, al punto de haber transformado el modo en que inteligimos e interactuamos con el mundo.

Al planificar nuestras clases, unidades y materiales también estamos escribiendo a través del currículum; formulando conceptos, información y procedimientos para que nuestro campo sea accesible a los estudiantes. Mediante las ideas formuladas por nosotros, los alumnos aprenden a representar el conocimiento del área, a pensar de forma disciplinar, a observar el mundo por medio de las categorías de la disciplina y a actuar como profesionales informados. No obstante, para que los estudiantes puedan aprender y desarrollarse no basta con que escuchen y lean nuestras palabras; deben, ellos mismos, aprender a articular lo que han aprendido y hacer progresar su pensamiento mediante la escritura. La escritura permite que los estudiantes se vuelvan aprendices activos.

La Escritura a través del Currículum destaca y explicita este aspecto inevitable de aprender por medio de la escritura para mejorar los trabajos solicitados a los estudiantes, el apoyo, y la retroalimentación con la finalidad de avanzar en el conocimiento disciplinario. Este movimiento propone muchas formas de incrementar las oportunidades de los estudiantes para escribir de forma productiva, en varios momentos de los cursos, no solo en los exámenes o la toma de apuntes. Los exámenes presenciales representan un tipo limitado de

aprendizaje, que se apoya fuertemente en la memorización, ocurre bajo presión, y ofrece menos oportunidades de análisis complejos, pensamiento conceptual o resolución creativa de problemas. Además, por lo general, los estudiantes no toman riesgos y contestan lo que creen que los evaluadores quieren. La escritura y el pensamiento de los estudiantes avanzan mejor cuando los estudiantes se arriesgan y articulan sus ideas sin miedo a ser demasiado penalizados, desarrollando sus propias preguntas e intereses. Mediante esta diversidad de estrategias, los estudiantes pueden construir significados y dar valor e importancia a las formas de pensar de sus disciplinas. Esta escritura puede encontrarse en muchos tipos de actividades, desde tareas simples, como explicaciones de conceptos breves, ejercicios para identificar aspectos destacados en una lectura hecha en clase, o escritura de monografías breves y frecuentes, hasta trabajos grupales semestrales o anuales que implican la escritura e intercambio de muchas versiones antes de la entrega final. No hay una tarea mágica, sino que cada docente debe construir una secuencia que calce en la lógica de la disciplina, la progresión del aprendizaje y los desafíos por lograr. Las tareas deben calzar en la propuesta educacional compleja del currículum.

El movimiento Escribir a través del Currículum no espera que los profesores de las diferentes disciplinas se conviertan en docentes de escritura, den clases de lengua o corrijan cada desprolijidad gramatical. Más bien, este movimiento promueve que los profesores disciplinares involucren a sus estudiantes de un modo más profundo en la labor disciplinar que necesariamente se hace mediante la escritura. Los profesores en las disciplinas están, y con razón, preocupados de que el conocimiento del área esté correctamente representado; que los conceptos sean comprendidos y aplicados apropiadamente; que los textos especializados estén adecuadamente usados y citados; que se razone adecuadamente sobre el conocimiento y los conceptos, en relación con datos específicos y evidencia; que los nuevos datos y evidencias estén correctamente recolectados y representados; que el

razonamiento garantice conclusiones coherentes con el conocimiento disciplinar.

En suma, los profesores de las áreas disciplinares están preocupados de que los estudiantes demuestren haber aprendido el contenido, el razonamiento y las formas de investigar de las disciplinas, para acreditar su competencia para participar en ellas. Todas estas son cuestiones disciplinares, aun cuando este quehacer se realiza por medio de escritura. Al ayudar a los estudiantes a hacer estas cosas, los estamos ayudando a mejorar su escritura mientras aumentan sus competencias disciplinares. Se trata de asuntos acerca de los que podemos hablarle a los estudiantes al prepararlos para escribir sus trabajos sin necesidad de salirnos de nuestra expertise disciplinaria, y, más aún, podemos usar este mismo criterio a la hora de retroalimentarlos. No se requiere comentar en elementos como la corrección del lenguaje, la elección de palabras e incluso la organización textual si estos no afectan directamente la precisión disciplinaria y la claridad del razonamiento. Al señalar los momentos en que la precisión conceptual depende de la precisión en el lenguaje y la escritura estaremos dando una señal mucho más potente sobre la importancia de la escritura que la que se lograría al centrarnos de manera general en el lenguaje desconectado del trabajo disciplinar. Nuestros estudiantes están interesados en las disciplinas y no necesariamente en el lenguaje, por lo tanto, van a trabajar su escritura solamente cuando la perciban como algo útil para estas. En este sentido, podemos ayudarlos a comprender que una participación efectiva en el mundo disciplinar depende de la articulación en su escritura.

Como se describe en los capítulos 2 y 3 de este libro, la Escritura a través del Currículum surgió en las particulares condiciones y programas de las universidades norteamericanas, donde existe una larga tradición de educación general y cursos de escritura en el ingreso

universitario⁷. Si bien esas condiciones apoyaron el desarrollo del movimiento, la Escritura a través del Currículum es aún más necesaria cuando los estudiantes entran directamente a facultades especializadas, sin haber pasado por las experiencias más amplias de la formación general⁸. Cuando los estudiantes toman cursos solamente de su especialidad no reciben apoyo al desarrollo de su escritura a menos que esté integrado en los requisitos, actividades y enseñanza de las carreras de grado. Los tutores, asesores, centros de escritura y otros medios de apoyo similares pueden ser un buen recurso, pero depende de los profesores de la disciplina comprender la real utilidad que estos servicios tienen para la escritura de los alumnos para integrarlos en sus programas y en el currículum eficazmente.

El capítulo inicial provee algunos conceptos básicos para comprender la Escritura a través del Currículum, mientras que el capítulo 11 ofrece guías prácticas para implementarla. Los capítulos 3, 9, 10 y 11 brindan orientaciones sobre actividades en clase, formación de programas, organización institucional y evaluación. Los capítulos centrales indagan más profundamente en aspectos de investigación, incluyendo atención a algunos asuntos como Escribir para Aprender (capítulo 5), Retórica de la Ciencia (capítulo 6), diferencias disciplinares (capítulo 7) y participación estudiantil (capítulo 8). Cabe destacar que en los años posteriores a la aparición de este libro ha habido bastante investigación de gran utilidad en la materia, incluyendo Klein et al. (2014), Castelló Badia & Donahue (2011), Starke-Meyerring et al. (2011) y Zawacki & Cox (2014).

Quisiera agradecer a Federico Navarro, a Natalia Ávila Reyes, al equipo de estudiantes avanzados de la Cátedra de Traducción Científica, a cargo de la profesora Laura Ferreyra, y al equipo de la Cátedra Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos, a cargo de

⁷ N. de la T.: el nivel de grado en Estados Unidos (Bachelors) es una formación general avanzada, en diversas disciplinas, con énfasis en un área disciplinar. Las carreras profesionales se desarrollan por medio de otras estructuras, usualmente en postgrados.

⁸ N. de la T.: como es el caso en Argentina y Latinoamérica.

Fabiana Castagno, quienes hicieron posible esta edición en español. Espero que este volumen ofrezca algunas pistas para que los profesores en todas las disciplinas vislumbren más claramente el rol de la escritura, que siempre ha estado ahí, y profundicen sus prácticas para apoyar el éxito de los estudiantes.

Charles Bazerman

Obras citadas

- Klein, P. D., Boscolo, P., Kirkpatrick, L. C., & Gelati, C. (2014). *Writing as a learning activity*. Leiden; Boston: Brill.
- Castelló Badia, M., & Dohanue, C. (Eds.). (2011). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. London: Emerald.
- Starke-Meyerring, D., Paré, A., Artemeva, N., Horne, M., & Yousoubova, L. (Eds.). (2011). *Writing in Knowledge Societies*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponible en <http://wac.colostate.edu/books/winks/>
- Zawacki, T., & Cox, M. (Eds.). (2014). *WAC and Second-Language Writers: Research Towards Linguistically and Culturally Inclusive Programs and Practices*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponible en <http://wac.colostate.edu/books/l2/>

Introducción

El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica

Durante las últimas décadas, se ha producido en toda la región latinoamericana un proceso de masificación del ingreso a la educación superior y de expansión de los sistemas universitarios (Fernández Lamarra & Costa de Paula, 2011). Este proceso tiene como contraparte el riesgo de altas tasas de deserción, en particular de los estudiantes provenientes de sectores sociales que históricamente fueron excluidos de la formación académica. De esta manera, un proceso de masificación del ingreso a la universidad no necesariamente implica una democratización del derecho a la educación superior (Ezcurra, 2011).

Las posibilidades de éxito de los estudiantes están vinculadas con múltiples factores. Entre ellos destaca la capacidad de aprender y utilizar las prácticas de comunicación oral y escrita tipificadas y reconocidas por la comunidad de aprendizaje, las cuales son, a la vez, herramientas privilegiadas de aprendizaje (Castelló, 2007; Thaiss & Zawacki, 2006). Estas prácticas comunicativas, predominantemente escritas, suelen ser adquiridas mediante experiencias espontáneas de enculturación (Prior & Bilbro, 2011) y muy pocas veces explicitadas con fines de enseñanza o, menos aún, curricularizadas. Forman parte de una expectativa curricular oculta (Schleppegrell, 2004), que impone un desafío adicional a los estudiantes de menores recursos y capital cultural (Otte & Williams Mlynarczyk, 2010).

Por este motivo, durante los últimos veinte años se han multiplicado en Latinoamérica las iniciativas de enseñanza de la lectura y la escritura en el pregrado y posgrado universitarios (Carlino, 2009; Navarro, 2012). Estas propuestas comparten como premisa que la enseñanza explícita e intencionada de la lectura y la escritura

académicas favorece la equidad y la formación inclusiva, ya que permite que los estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos puedan tener las mismas oportunidades que aquellos con familias con mayor capital semiótico (Rose & Martin, 2012).

Sin embargo, la importancia de Escribir para Aprender y Aprender para Escribir (McCutchen, Teske & Bankston, 2008) no se restringe a un sector estudiantil o social en particular. Por el contrario, leer, escribir y comunicarse oralmente son habilidades clave para el desempeño de los estudiantes tanto en su formación en la educación superior como en su desempeño profesional. Por este motivo, los textos mejor dichos o escritos son usualmente los que obtienen una mejor calificación y recepción (Rosales & Vásquez, 2006).

En consecuencia, durante el mismo período se puede identificar un crecimiento sostenido del interés por investigar la lectura, la escritura y la oralidad en educación superior y la conformación de un espacio disciplinar propio en la región (Carlino, 2013; Navarro et al., en prensa). Este espacio responde a denominaciones aún no totalmente consensuadas como análisis del discurso académico, estudios sobre escritura, alfabetización académica o didáctica de la lectura y la escritura en educación superior, entre otras. Uno de los aspectos que ha caracterizado a este espacio durante los últimos años es la disputa jurisdiccional respecto de cuáles son las disciplinas de pertenencia (principalmente, la lingüística, las ciencias de la educación, la psicología y las didácticas disciplinares) y quiénes los poseedores del monopolio de la autoridad científica (Bourdieu, 2003, p. 12) sobre la temática, tanto para su investigación como para su enseñanza.

Escribir a través del Currículum es una denominación que se ha popularizado en la última década en Latinoamérica⁹ para referirse a un enfoque sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, en especial

⁹ En particular, a partir de los trabajos de Paula Carlino (e.g., 2004), aunque pueden rastrearse algunos antecedentes previos (e.g., Marinkovich Ravena & Morán Ramírez, 1998).

en educación superior, que se focaliza en el carácter situado, disciplinariamente especializado y pedagógicamente central de las formas de escritura de los distintos espacios académicos y profesionales. El movimiento Escribir a través del Currículum engloba e impulsa iniciativas de enseñanza e investigación de la escritura en tanto fenómeno histórico, social y discursivamente variable que requiere, por tanto, estrategias institucionales, curriculares y didácticas diversas que den cuenta de esas variaciones.

Este movimiento surge en Estados Unidos en los años 70 dentro del campo denominado retórica y composición. Este campo está principalmente dedicado a la enseñanza de la escritura académica en los cursos generales del primer año universitario, se vincula a los estudios literarios y se ubica institucionalmente en los departamentos de inglés. En contraste, Escribir a través del Currículum es una apuesta teórica y práctica por la transformación o complejización de esos cursos generales de escritura a configuraciones disciplinariamente informadas, colaborativas entre expertos en escritura y expertos en contenidos disciplinares, curricularmente híbridas y diversas, y con presencia en diferentes tramos de la formación obligatoria de las carreras.

Los cursos obligatorios de escritura de primer año, instituidos en Estados Unidos hace más de un siglo, surgen como respuesta a una percepción de crisis de la lectura y escritura de los estudiantes ingresantes en el marco de períodos de expansión del ingreso a la educación superior. Es evidente que existen paralelismos con el fenómeno latinoamericano de la multiplicación de iniciativas de enseñanza de la escritura académica en un contexto de masificación del acceso a la educación superior, identificado más arriba.

En la Argentina, en particular, existen antecedentes de los denominados “talleres de lectoescritura” desde al menos mediados de los años 80 en distintas facultades de la Universidad de Buenos Aires (Pereira, 2006; Bas, 2015), en un contexto nacional en el que aproximadamente el 80% de los estudiantes asisten a instituciones

públicas, gratuitas y de acceso libre. Estos antecedentes ejercieron una fuerte influencia en los talleres de enseñanza de lectura y escritura de las nuevas universidades públicas que se crearon desde los años 90 (Rosica & Sosa, 2011) y que se orientaban a estudiantes que eran, en su mayoría, primera generación de ingresantes a la universidad, pero también se replicaron, con distintas configuraciones, en otras universidades e instituciones de educación superior, públicas y privadas. Las percepciones de “crisis de escritura” y “crisis educativa”, en algunos casos empíricamente fundamentadas (De Lella & Ezcurra, 1995), favorecieron el desarrollo de talleres de escritura masivos, que alcanzaban a todos los estudiantes ingresantes, con escasa especificidad disciplinar, orientados a la nivelación de carencias formativas previas y a la enseñanza de habilidades básicas de escritura académica, y mayormente a cargo de profesores que provenían de las ciencias del lenguaje, en general con poca formación específica en didáctica de la escritura académica ya que las carreras de grado en Letras no ofrecían un entrenamiento específico para esa tarea. Este tipo de iniciativas de enseñanza de la lectura y escritura son especialmente frecuentes en la Argentina, por las políticas públicas de inclusión mencionadas antes, pero también se han multiplicado en toda Latinoamérica, en particular durante la última década. Si bien estos cursos han sufrido críticas por su parcial aislamiento de las trayectorias disciplinarmente específicas para las que se supone que preparan a los estudiantes, su notable masividad ha permitido que decenas de miles de estudiantes ejerciten, reflexionen y aprendan habilidades de escritura y su existencia ha facilitado la construcción de una masa crítica de profesores e investigadores de la escritura que hoy en día conforman un verdadero espacio disciplinar.

A su vez, en años más recientes y de forma concomitante con la maduración de la disciplina, comenzaron a surgir iniciativas de enseñanza de la escritura que dialogan con las prácticas letradas de las diferentes culturas disciplinares, según las posibilidades institucionales y académicas de cada contexto como así también según la creatividad y perseverancia de sus impulsores. De esta manera, pueden rastrearse

iniciativas de enseñanza colaborativa entre profesores de escritura y profesores de las disciplinas en las materias avanzadas de algunas carreras (Moyano, 2010) o cursos obligatorios de escritura disciplinar al comienzo de las carreras a cargo de profesores de escritura (Ávila Reyes, González-Álvarez & Peñaloza Castillo, 2013), entre otras muchas posibles propuestas. A pesar de ser iniciativas potentes y complejas en su diseño y objetivos, presentan como desafío aquello que representa la fortaleza de los cursos de primer año: las dificultades para alcanzar de forma masiva, curricularizada y continuada en el tiempo a los estudiantes de todas las carreras.

El libro que presentamos aquí, publicado originalmente en 2005, permite conocer las experiencias de este tipo que se han desarrollado en los últimos 40 años en Estados Unidos. A su vez, este libro busca sistematizar y divulgar, de forma clara y sintética, el conjunto de conocimientos acumulados durante este período. Su relevancia es enorme, porque brinda evidencias, antecedentes y argumentos en un contexto latinoamericano de expansión de iniciativas de investigación y enseñanza de la escritura en la universidad, de multiplicación de redes y canales de comunicación y negociación científica, de construcción de una identidad propia para la disciplina, de desarrollo de conocimientos teóricos y metodológicos comunes, y de disputa por los roles, espacios institucionales y marcos disciplinares de referencia autorizados para hablar dentro de ella.

Sin embargo, la aparición de este volumen en español requiere sin dudas una lectura crítica y descolonizadora. Sería un error considerar que las reflexiones teóricas, investigaciones y experiencias que se presentan aquí deberían ser replicadas automáticamente en el desarrollo más reciente de la disciplina en nuestra región. También sería un error abonar una narrativa en la que los países centrales ofrecen concepciones pedagógicas bien informadas, desarrollos teóricos homogéneamente adoptados e iniciativas sólidamente institucionalizadas, mientras que los países periféricos estarían sometidos a atrasos, discordancias y urgencias que impedirían la búsqueda de desarrollos propios (cf. Donahue, 2009). Por el contrario,

los estudios de la escritura en Latinoamérica, en tanto campo de investigación científica y de práctica pedagógica, poseen rasgos sociohistóricos, curriculares y disciplinares ricos, específicos y distintivos.

En primer lugar, Latinoamérica es un continente caracterizado por grandes desigualdades en la distribución del ingreso y del capital cultural, así como por algunas políticas inclusivas y equitativas que, en algunos países, incluyen la preminencia de las universidades públicas y gratuitas en el sistema de educación superior. Este contexto social, cultural, educativo e institucional no solo impacta en los perfiles y necesidades de las comunidades de aprendizaje, sino que también ha fomentado la predominancia de teorías críticas para abordar el problema de la escritura. De esta forma, las investigaciones frecuentemente indagan de forma crítica en aspectos como las representaciones sociales o las políticas lingüísticas, y los cursos de escritura muchas veces incorporan la formación de lectores y escritores críticos con su entorno.

En segundo lugar, los estudios de grado en las universidades latinoamericanas se caracterizan por estar divididos en extensas carreras fuertemente especializadas desde los primeros años de formación, a diferencia de los estudios de pregrado estadounidenses, menos especializados y de menor extensión. Este rasgo de la educación superior regional parece favorecer la existencia de cursos masivos de primera año que sean, *a su vez*, disciplinarmente específicos y que dependan de los Departamentos y Facultades pertinentes, como algunas iniciativas recientes demuestran (Navarro & Mari, en prensa).

En tercer lugar, la importancia de las Ciencias del Lenguaje como disciplina de pertenencia de muchos de los investigadores y profesores de escritura en el continente ha determinado que los objetos de investigación y enseñanza de la escritura posean una especificidad lingüística que no es tan frecuente en Estados Unidos. Esta diferencia con la tradición estadounidense se manifiesta claramente en el rol predominante del concepto de “discurso” (y “discurso académico” en

particular) en Latinoamérica, impulsado por el impresionante desarrollo e influencia de los estudios del discurso en la región. En la tradición estadounidense de estudios de la composición y la retórica, en cambio, predomina el concepto de “escritura”. El contraste es claro: mientras que el concepto de “discurso” construye un objeto de investigación en tanto *producto textual* estructurado a partir de un sistema lingüístico subyacente, el concepto de “escritura” propone un objeto de investigación en tanto *proceso situado* que involucra dimensiones sociales, históricas, psicológicas, educativas y también lingüísticas. Las formas de investigar y enseñar uno y otro constructo serán, por tanto, diferentes.

En cuarto lugar, Latinoamérica se caracteriza por un interés temprano en la lectura como objeto de investigación y enseñanza, en particular en la década de los 80. La publicación entre 1980 y 2010 de *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, la única publicación en español de la Asociación Internacional de Lectura, es tanto una evidencia de este interés como un espacio que sirvió para impulsarlo y ampliarlo durante tres décadas. Aún hoy es frecuente encontrar la denominación “lectoescritura” tanto en investigaciones como en iniciativas de enseñanza. Este rasgo histórico redundó en una centralidad de la enseñanza de la lectura en los cursos de escritura.

En suma, existen diversas características regionales de este espacio disciplinar que deben visibilizarse y valorarse: educación pública para la inclusión social; formación crítica de estudiantes; currículum disciplinariamente específico; influencia de la lingüística y los estudios del discurso; importancia fundacional de la lectura. Sin duda existen otras más. Pero este conjunto ilustrativo de particularidades en las condiciones de existencia de la investigación y la enseñanza de la escritura en educación superior en Latinoamérica demuestra la necesidad de desarrollar iniciativas y reflexiones teóricas propias.

La aparición en español de este volumen busca hacer aportes a estos desarrollos. El libro de alguna manera continúa el espíritu de su versión original en inglés: tanto uno como el otro se publican con

acceso libre y gratuito a través de internet y buscan llegar a un público amplio interesado en la temática. Esta versión, además, tiene detrás un trabajo continuado y articulado de diferentes actores. Fabiana Castagno, Mauro Orellana, Germán Pinque y Ximena Ávila, de la Cátedra Técnicas de Estudios y Comprensión de Texto de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba, se entusiasmaron con la posibilidad de traducir y publicar este libro cuando conversamos del asunto a comienzos de 2015. Con creatividad y perseverancia, invitaron a los profesores y estudiantes avanzados de la Cátedra de Traducción Científica de la Universidad Nacional de Córdoba a realizar una primera traducción completa del libro, que sirvió también como ejercicio formativo, y garantizaron las posibilidades legales e institucionales para su aparición. Esta primera versión borrador es la que luego yo edité y modifiqué a partir de la terminología técnica consensuada en la disciplina. La Universidad Nacional de Córdoba dispuso de los recursos y de la voluntad política para hacer realidad este libro, y las editoriales originales, Parlor Press y the WAC Clearinghouse, otorgaron gratuitamente el permiso para su publicación. Los autores del libro apoyaron su publicación en español y Charles Bazerman generosamente escribió un prólogo original. A su vez, tanto Charles Bazerman como Natalia Ávila Reyes, quien además tradujo el nuevo prólogo, colaboraron con la elaboración de un índice de términos clave en español e inglés que guió el trabajo de edición y discutieron con entusiasmo sobre varias dudas de traducción.

Federico Navarro

Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, CONICET; Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile¹⁰

fnavarro@conicet.gov.ar

¹⁰ Agradezco el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT y del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 del Ministerio de Educación, Chile, que garantizó el tiempo y las condiciones para la edición de este libro durante mi estadía de investigación en la Universidad de Chile.

Referencias bibliográficas¹¹

- Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P., & Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560.
- Bas, A. (2015). Talleres de escritura: de Grafein al Taller de Expresión I. *Traslaciones*, 2(3), 9-22.
- Bourdieu, P. (2003 [1976]). El campo científico *Los usos sociales de la ciencia* (pp. 9-57). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bruner, J. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. En A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's conception of language* (pp. 241-256). Berlin & New York: Springer-Verlag.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 6(20), 409-417.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del Currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2009). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. *Cuaderno de Pedagogía*, 6, 6-17.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló Badía, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47-81). Barcelona: Graó.
- De Lella, C., & Ezcurra, M. A. (1995). Competencias cognitivas de los alumnos del penúltimo año de educación media. En *Documentos de trabajo 2. Estudios de apoyo a la organización de la Universidad Nacional de General Sarmiento* (pp. 15-59). San Miguel: UNGS.
- Donahue, C. (2009). "Internationalization" and Composition Studies: Reorienting the Discourse. *CCC*, 61(2).
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 23-

¹¹ Incluye las referencias mencionadas en las notas al pie.

62). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Fernández Lamarra, N., & Costa de Paula, M. d. F. (2011). Introducción. En N. Fernández Lamarra & M. d. F. Costa de Paula (Eds.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades* (pp. 9-34). Tres de Febrero: EDUNTREF.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marinkovich Ravena, J., & Morán Ramírez, P. (1998). La escritura a través del curriculum. *Signos*, 31(43-44), 165-171.
- McCutchen, D., Teske, P., & Bankston, C. (2008). Writing and Cognition: Implications of the Cognitive Architecture for Learning to Write and Writing to Learn. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text* (pp. 554-578). New York & London: Taylor & Francis.
- Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, 43(74), 465-488.
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 12(6), 49-83.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia Ladino, M., Cristovão, V. L. L., Moritz, M. E. W., Narváez Cardona, E., & Bazerman, C. (en prensa). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Signos*, 49.
- Navarro, F. & Mari, L. (en prensa). *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Otte, G., & Williams Mlynarczyk, R. (2010). *Basic Writing*. Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Pereira, C. (2006). *La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la experiencia en la cátedra de Semiología*. Primer Congreso Nacional: "Leer, escribir y hablar hoy". Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 28 de septiembre al 1 de octubre de 2006.
- Pizarro C., E., Rioseco I., R., & Ziliani C., M. (1980). Hacia una pedagogía preventiva. Nuevo método de iniciación de la lecto-escritura. *Lectura y Vida*, 1(2).
- Prior, P., & Bilbro, R. (2011). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En M. Castelló (Ed.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 19-32). London: Emerald.
- Rosales, P., & Vázquez, A. (2006). Escribir y aprender en la universidad. Análisis de

- textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Seña*, 16, 47-118.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Rosica, M., & Sosa, Y. (2011). Génesis y desarrollo del Curso de Aprestamiento Universitario: una política de la UNGS para fortalecer la inserción en la universidad. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 87-104). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Thaiss, C. J., & Zawacki, T. M. (2006). *Engaged writers and dynamic disciplines: research on the academic writing life*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Escribir a través del Currículum

Una guía de referencia

Prefacio

La necesidad de sintetizar el trabajo de las últimas décadas de profesionalización del campo de la composición me ha motivado a editar la serie Guías de Referencia sobre Retórica y Composición. También he querido reunir las perspectivas de aquellos que se han comprometido profundamente en la construcción de este conocimiento práctico y empírico en cada uno de sus subcampos para evaluar lo que hemos aprendido.

Me inicié en la profesión a través de la Universidad de la Ciudad de New York durante los primeros años de la política precursora de Admisiones Abiertas, unos años antes de que comenzaran las primeras menciones de Escribir a través del Currículum. Para aquellos que enseñábamos escritura, esta política puso en primera plana la problemática de cuáles eran las habilidades de escritura necesarias para triunfar en la universidad.

Los estudiantes no tradicionales a los que enseñábamos eran con frecuencia escritores novatos, y debíamos ayudarlos a desarrollar de manera rápida y específica competencias en escritura que resultaran suficientes para lidiar con las demandas de la educación superior. Sin embargo, no estaba muy definido ni estudiado cuáles eran esas competencias. Prácticamente no se sabía qué distinguía, si es que había algo, a la escritura académica de otras formas de escritura, particularmente de la literaria y del periodismo de masas. Algunos de nosotros, impulsados por Mina Shaughnessy, comenzamos a comprobar esto.

Apenas vislumbramos el surgimiento del movimiento Escribir a través del Currículum en otras regiones, comprendimos su inmenso valor. Recuerdo un grupo de nosotros yendo en la primavera de 1978 por la autopista de New Jersey con rumbo al Congreso de Escritura de Delaware Valley con el tema de Escribir a través del Currículum, organizado por Elaine Maimon en el Beaver College, a las afueras de Philadelphia. Desde mi perspectiva, esto era exactamente lo que necesitábamos para comenzar a comprender qué era la escritura

académica, cómo variaba en las distintas disciplinas, y cómo el quehacer en distintas disciplinas apoyaba su desarrollo o castigaba su carencia. Así como el movimiento Escribir a través del Currículum (WAC, por sus siglas en inglés) tenía una gran potencia como empresa programática y práctica, también generó la necesidad de investigar la escritura en las distintas disciplinas tanto a nivel profesional como escolar.

Un cuarto de siglo después, hemos aprendido mucho acerca de Escribir a través del Currículum y las disciplinas y profesiones asociadas. También hemos aprendido mucho acerca de cómo generar y gestionar de forma eficiente programas de Escritura a través del Currículum en distintas culturas universitarias. Este libro cuenta la historia del movimiento junto con las investigaciones y el conocimiento programático desarrollado. Espero que esta síntesis nos ayude a comprender de dónde venimos y hacia dónde vamos. Al trabajar con mis coautores Joe Little, Lisa Bethel, Teri Chavkin, Danielle Fouquette y Janet Garufis, quienes vieron este material con nuevos ojos, he logrado apreciar mucho más todo lo que se ha logrado en este período. También queremos agradecer a Susan McLeod, Michael Palmquist y David Russell por su lectura minuciosa del manuscrito y sus útiles sugerencias.

Esperamos que de esta guía y síntesis impulse una nueva generación de investigaciones, teoría y desarrollo de programas. Estamos comenzando a entender los desafíos de escritura que enfrentan los estudiantes en su trayecto educativo y cómo se les puede ofrecer apoyo programático para que logren superarlos, pero necesitamos contar con mayores conocimientos y en todos los niveles educativos, desde los primeros años hasta la universidad.

Charles Bazerman

Parte I. El movimiento Escribir a través del Currículum

1. Introducción a conceptos clave

El movimiento Escribir a través del Currículum¹², como cualquier programa académico, surge de una combinación de fuerzas y eventos institucionales, intelectuales y sociales. El complejo conjunto de impulsos, metas y esfuerzos puestos en marcha por esos eventos y fuerzas tiene múltiples nombres y configuraciones. Así que antes de aventurarnos en un examen detallado de programas y conocimientos acumulados, será útil repasar algunos de los términos empleados frecuentemente para describir programas educacionales. Las definiciones, en sí mismas, comenzarán a delinear un escenario histórico, institucional e intelectual más amplio, que será completado a lo largo de los demás capítulos. Los términos se ordenarán en tres categorías. La primera presenta los términos que identifican las relaciones entre la literacidad¹³ y la escolarización en contextos históricos e institucionales. La segunda presenta términos que identifican formas de organizar el currículum de lectura y escritura con respecto a otras disciplinas. La categoría final define dos términos fundamentales para pensar el uso de la lectura en la escritura académica.

¹² N. del E.: en inglés, el término es “Writing across the Curriculum” o “WAC”. He optado por la traducción utilizada mayoritariamente por los especialistas en nuestra región: “Escribir a través del Currículum” o “Escritura a través del Currículum”, según las necesidades estilísticas del contexto en que aparezca. Se trata, además, de las opciones más cercanas al original tanto en su significado como en las formas utilizadas.

¹³ N. del E.: en la tradición hispánica, no existe acuerdo sobre qué término equivale al inglés “literacy”. Se ha utilizado desde hace más de tres décadas “lecto-escritura” (Pizarro, Rioseco & Ziliani, 1980) y, más recientemente, “alfabetización” (Carlino, 2003) e incluso “literacidad” (Zavala, 2002), con diferencias en sus definiciones. He optado por traducir “lectura y escritura” o “literacidad”, según las necesidades estilísticas en cada caso, por ser las opciones más cercanas al original tanto en su significado como en las formas utilizadas.

Literacidad y escolarización

Las prácticas y el desarrollo de la lectura y la escritura han estado íntimamente ligados a la historia de la escolarización. De hecho, la enseñanza de la lectura y la escritura ha sido el principal motivo para desarrollar la mayoría de las instituciones educativas a lo largo de la historia, es decir, lugares de enseñanza formal más allá del flujo e interacción diarios de las prácticas cotidianas. En el día a día, las personas están constantemente aprendiendo de aquellos que los rodean y de las tareas que realizan, pero las instituciones escolares organizan actividades que se encuentran en cierta medida separadas de las actividades de la vida diaria. La lectura y la escritura nos abstraen del flujo de eventos y actividades inmediatas, ya que requieren de un cierto grado de aislamiento para que podamos concentrarnos en las palabras que de alguna forma se extienden más allá del momento presente. La lectura y la escritura no se enseñan fácilmente al pasar, sino que requieren un largo período de concentración, lejos de otras preocupaciones, particularmente en relación con las funciones más complejas y contemplativas de la literacidad que hemos desarrollado.

Actividades de lectura y escritura en la escolarización

Así como la necesidad social de leer y escribir ha aumentado, del mismo modo lo ha hecho la escolarización. Además, las actividades de lectura y escritura en la escuela estaban frecuentemente ligadas a funciones sociales específicas que generaban la necesidad de una literacidad avanzada. Las religiones del libro¹⁴ generaron la necesidad de grados altos de literacidad en las castas sacerdotales y en algunos casos impusieron una obligación de literacidad a todos sus creyentes. En las escuelas asociadas a las grandes religiones, los temas de lectura y las prácticas de escritura estaban asociados a las sagradas escrituras u otras obligaciones religiosas.

¹⁴ N. del E.: religiones basadas en sagradas escrituras.

Así como la lectura y la escritura fueron impulsadas por las necesidades de la burocracia o el comercio, estos ámbitos también aportaron la fuerza motriz para su enseñanza. Incluso la enseñanza de caligrafía y el tipo de letra empleado dependían de los roles que los estudiantes ocuparían en la economía. En Estados Unidos, al comienzo la escritura se asoció con el comercio, y la caligrafía en particular con actividades empresariales y administrativas (Thornton, 1996). Las mujeres aprendían a leer, pero, como no participaban en el comercio, no se les enseñaba caligrafía sino bordado (Monaghan, 1989).

Literacidad en la universidad de retórica¹⁵

En la educación superior estadounidense de mediados del siglo XIX, la literacidad estaba ligada al liderazgo social, gubernamental y religioso. En consecuencia, el contenido y el propósito de la enseñanza de la lectura y la escritura estaban diseñados en base a la teología, la homilética, la filosofía, la administración y la retórica dentro de un currículum fuertemente integrado.

Literacidad en la universidad de investigación

Sin embargo, con el surgimiento de la universidad de investigación organizada en departamentos a fines del siglo XIX, se modificó la relación entre la escritura y las materias. Primero, las diferentes materias fueron separadas de lengua¹⁶ y retórica. Si bien se seguía leyendo y escribiendo en filosofía moral, biología o historia, había poca enseñanza o foco en la escritura, que era vista tan solo como un medio

¹⁵ N. del E.: la periodización y el análisis histórico que siguen se refieren específicamente al sistema de educación superior estadounidense.

¹⁶ N. del E.: en inglés, “language” es un término que no distingue entre las opciones del español “lenguaje”, “idioma” y “lengua”. Por lo tanto, a lo largo de este libro se optará por diferentes traducciones en función del contexto.

para la comunicación disciplinar¹⁷. La escritura se daba por sentada y, cuando a los estudiantes se les presentaban dificultades para leer o escribir, esto se consideraba una falla en su formación en lengua o como una debilidad de los propios estudiantes. Segundo, el departamento de filología y de estudios literarios comenzó a ganar autoridad sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. De este modo, se puso la literacidad al servicio y bajo los valores y prácticas de los estudios literarios.

Literacidad en las escuelas secundarias

La disposición departamental de la educación superior y la ubicación de la lectura y la escritura bajo el espectro de los departamentos de literatura influyó la forma de enseñar a leer y escribir en la escuela secundaria moderna. Las escuelas secundarias surgieron, en mayor parte, como un medio de preparación para la universidad, aunque a fines del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, solo una pequeña parte de los estudiantes de secundaria continuaba sus estudios en educación superior (Tanner & Tanner, 1990). Al ser el paso previo a la universidad, las escuelas secundarias adoptaron las divisiones departamentales de la universidad y diseñaron su currículum de acuerdo con los cursos universitarios. Por lo tanto, en las escuelas secundarias se enseñaba lengua en la clase de inglés¹⁸, cuya definición de lenguaje provenía de los estudios literarios.

¹⁷ N. del E.: he optado por utilizar los adjetivos “disciplinar”, “interdisciplinar” y “disciplinarios”, en lugar de “disciplinario/a”, “interdisciplinario/a” y “disciplinarios/as”, para la traducción de los términos “disciplinary” e “interdisciplinary” del inglés. Si bien “disciplinar” y “disciplinario/a” tienen una frecuencia de uso más o menos similar en los textos especializados y ambos son normativamente correctos, el adjetivo “disciplinario/a” se utiliza también en relación con penas y castigos y, por tanto, es menos preciso.

¹⁸ N. del E.: el curso de inglés corresponde, en Estados Unidos, al curso de lengua y literatura, lenguaje, castellano o español en países de habla hispana.

Literacidad académica

El término literacidad académica combina lectura y escritura. Esto quiere decir que la lectura y la escritura jamás ocurren por separado, sino que siempre forman parte de un campo de actividad compartido. En las disciplinas académicas, los estudiantes y profesionales leen y escriben. Escriben y hacen uso de lo que leen (véase la definición de “intertextualidad” más adelante), y estos escritos conforman el material de lectura de sus profesores, colegas y estudiantes. El término literacidad académica se utiliza en general para hacer referencia a los grados de escolarización iniciales y medios, para diferenciar los tipos de lectura y escritura que se espera de los niños en la escuela de los tipos de lectura y escritura que los niños puedan llegar a desarrollar en su vida diaria no escolar. A veces este término (o el término cercano “inglés académico”) se utiliza, en un sentido más restringido, para referirse a las convenciones de corrección lingüística que se espera que los estudiantes adopten en la escuela. Esta definición acotada del término es desafortunada. Si bien a menudo en la escuela se supervisa que los niños cumplan con las convenciones del lenguaje formal, la literacidad académica incorpora un conjunto mucho mayor de prácticas, habilidades e interacciones que impulsa a los niños a vincularse intelectualmente con el conocimiento, el pensamiento y el quehacer profesional.

Socialización en lenguaje académico

La socialización en lenguaje académico es el proceso por el cual una persona aprende a acceder a las discusiones y los recursos de las disciplinas académicas mediante el aprendizaje del uso del discurso especializado y la participación en actividades en ámbitos académicos. Aprender a leer y escribir en entornos académicos se logra mediante experiencias prolongadas en ese tipo de ámbitos, adecuación a las expectativas de esas situaciones y aprovechamiento a partir de las oportunidades de participación que ofrecen.

Literacidad y currículum

La utilización de tareas de lectura y escritura, aunque es un vehículo necesario para el estudio de las distintas materias, permaneció en segundo plano en forma de prácticas y recibió poca atención fuera de las clases de inglés y de lengua y literatura. Si los estudiantes no podían completar una actividad de lectura o escritura, o si presentaban algún otro tipo de carencia, los profesores a menudo separaban el conocimiento y habilidad en la materia de la habilidad lingüística. De esta forma, los profesores calificaban los contenidos de historia del ensayo o intuían lo que el estudiante había querido decir en lugar de hacer que asumiera la responsabilidad por la expresión precisa del contenido disciplinar en forma escrita. Los errores de lectura o escritura en la materia podían sancionarse o solucionarse mediante estrategias de enseñanza alternativas, pero no eran vistos como objetos de enseñanza dentro del contexto del área disciplinar.

Estas separaciones entre la literacidad y el conocimiento temático, que se explican aquí a grandes rasgos, sentaron las bases para un nuevo compromiso entre la enseñanza de la lectura y la escritura y las materias particulares, pero solo después de que la enseñanza de la escritura hubiera ganado un cierto grado de independencia del currículum literario. Esto sucedió durante la década de 1970, cuando los estudios de la composición comenzaron a acumular algo de autoridad profesional y pudieron imponer algunos de sus objetivos educativos fuera del currículum literario. La literacidad comenzó a entenderse más claramente como algo distinto de la enseñanza de la literatura, y los componentes tácitos de lectura y escritura del currículum escolar y universitario comenzaron a reconocerse de manera más explícita, lo que dio lugar al surgimiento de varios movimientos pedagógicos relacionados con el tema. Estos movimientos están estrechamente relacionados pero son en cierto modo diferentes entre sí, tal como se explicará en los capítulos siguientes. Sin embargo, aquí podemos asociar términos específicos a aspectos característicos de este movimiento.

Escribir (o composición) en primer año

Dado que la universidad de investigación incluía la enseñanza de la escritura, esta normalmente se enseñaba en un curso de primer año que preparaba a los estudiantes para las demandas letradas de la universidad. Este curso tenía con frecuencia un carácter remedial o de transición para que aquellos estudiantes que no escribieran lo suficientemente bien como para satisfacer los requisitos de escritura de otras materias pudieran tener experiencias de desarrollo de la escritura. Con frecuencia, los cursos de primer año se complementaban con cursos de escritura aún más básicos, los cuales se asignaban luego de que los estudiantes rindieran un examen al ingresar a la universidad. En general, quienes dictaban estos cursos eran profesores con poca experiencia y estudiantes de postgrado que pertenecían, en la mayoría de los casos, al departamento de inglés.

Escribir a través del Currículum

Escribir a través del Currículum (WAC, por sus siglas en inglés) se refiere específicamente al foco pedagógico y curricular sobre la escritura que puede encontrarse en clases universitarias distintas de los programas de composición o escritura (que en general tienen base en los departamentos de inglés). Este movimiento proporcionó apoyo sistemático, sustento institucional y conocimiento educativo con la finalidad de aumentar la cantidad y calidad de la escritura en materias como historia, ciencias, matemáticas y sociología. Como se podrá ver a continuación en esta guía, han existido muchos enfoques respecto de los tipos de escritura que se fomentaban, el tipo de apoyo que se ofrecía y el conocimiento que se consideraba útil para estudiantes y profesores. Sin embargo, todos ellos se dirigían a las asignaturas más allá de los cursos de escritura o composición.

Escribir en las Disciplinas

Escribir en las Disciplinas (WID, por sus siglas en inglés), aunque comúnmente asociado a Escribir a través del Currículum, es un movimiento distinto. Escribir en las Disciplinas hace referencia tanto a un movimiento de investigación que busca entender cómo es la escritura en las distintas áreas disciplinares, como a un movimiento de reforma curricular que ofrece enseñanza de la escritura vinculada a la disciplina pero dentro de un programa diseñado especialmente para este propósito (tanto para toda la universidad como para departamentos específicos).

La investigación dentro del movimiento Escribir en las Disciplinas tiene sus fundamentos en el supuesto de que las concepciones previas sobre qué constituía una escritura adecuada o qué tipo de escritura se debía enseñar estaban basadas en modelos literarios. Con el fin de apoyar la Escritura a través del Currículum de manera inteligente, era necesario saber cómo era la escritura de los profesionales en las disciplinas, cómo se realizaba y qué aspectos de esa escritura eran mejor valorados. Se necesitaba, además, entender mejor la escritura que se desarrollaba dentro de las distintas aulas disciplinares, ya que no se podía presuponer que fuese igual a la escritura de los profesionales. Es necesario entender las diferencias, similitudes y la relación entre ellas para poder proporcionar una guía apropiada a los profesores y estudiantes que escriben en sus disciplinas.

Por lo tanto, el movimiento curricular proporciona apoyo disciplinarmente específico para la enseñanza de la escritura y el aprendizaje a través de la escritura. Generalmente, esto se ofrece en cursos superiores para estudiantes que están realizando alguna especialidad. De esta forma, los estudiantes tienen la opción de asistir a uno de los tantos cursos de, por ejemplo, Escritura en Sociología, Escritura en Ciencias Biológicas, Escritura en Historia, Escritura en Economía y Negocios, entre otros. En general, estos cursos pueden ofrecerse dentro de los programas de escritura o de inglés y ser dictados por expertos en escritura que hayan desarrollado una

especialización en el área. A veces, pueden ofrecerse dentro de los distintos departamentos de las disciplinas. En algunos casos, el curso de escritura de primer año adopta un enfoque de escritura en las disciplinas y brinda a los estudiantes un panorama de los tipos de escritura con que pueden encontrarse en la universidad.

Cursos de escritura intensiva o con énfasis en escritura

Junto con un programa de Escritura a través del Currículum o Escritura en las Disciplinas, a los estudiantes se les puede solicitar que asistan a cierta cantidad de cursos que requieren una cantidad mínima de escritura y tal vez ofrezcan apoyo y enseñanza en tareas específicas de escritura. Estos cursos se denominan escritura intensiva, cursos con énfasis en escritura o cursos con requisito de escritura.

Escribir en las profesiones

Escribir en las profesiones es un movimiento curricular y de investigación paralelo que está dirigido a las profesiones que se desarrollan, en gran medida, fuera de la universidad, como derecho, ingeniería y las especialidades médicas. Este movimiento se superpone con los movimientos de escritura técnica y escritura en economía y administración. En esta serie, se dedicará un tomo aparte a Escribir en las profesiones. Escribir en entornos laborales es un programa curricular y de investigación similar que está asociado con programas de enseñanza de la lectura y la escritura para adultos.

Escribir en las áreas de contenido

Escribir en las áreas de contenido es una denominación que en ocasiones se usa para referirse a iniciativas de Escritura a través del Currículum en escuelas secundarias o, a veces, en escuelas primarias. El

uso del término área de contenido o área temática en lugar del término currículum indica el hecho de que las áreas de estudio en la escuela están menos vinculadas a las disciplinas académicas que en la universidad. La definición de currículum se refiere más bien a las materias o contenidos temáticos, encapsulados para su trasmisión en clases, y no a prácticas disciplinares. El ámbito de actividad está definido por los espacios sociales de las distintas materias dentro de la escuela más que por los conocimientos disciplinares estructurados a nivel nacional o internacional.

Leer

Los términos más importantes vinculados a la literacidad dentro de contextos disciplinares en educación superior se han determinado en términos de escritura. La práctica en Escribir a través del Currículum y la investigación en Escribir en las Disciplinas han tenido que enfrentar el hecho de que la mayor parte de la escritura académica está fuertemente vinculada a la lectura y hace referencia permanente a esta. Con frecuencia las tareas de escritura requieren específicamente que se haga un uso particular de la lectura, como en el caso, por ejemplo, de un resumen o de una respuesta. Sin embargo, no se ha desarrollado ningún movimiento significativo en educación superior denominado Leer a través del Currículum. Tampoco ha habido mucho apoyo programático formal a la lectura en relación a áreas curriculares disciplinares especiales en educación superior¹⁹. Además, la investigación sobre los usos de la lectura en la escritura o sobre las prácticas disciplinares de lectura profesional (temas que se abordarán en las secciones a continuación) ha sido muy limitada. La investigación sobre lectura en contextos disciplinares se aborda en gran parte desde

¹⁹ N. del E.: esta característica explica el uso prioritario del término “escritura” en la bibliografía de origen estadounidense; en contraste, Latinoamérica muestra una larga y prolífica producción investigativa y docente vinculada a la lectura, como se explica en la introducción.

el punto de vista de la escritura, es decir, según la forma en que los escritores despliegan y citan sus fuentes al escribir. Es por esto que el foco de esta investigación está puesto en la intertextualidad (la cual se define más adelante), aunque algunos de los estudios se centran específicamente en prácticas de lectura.

Leer en las áreas de contenido

Leer en las áreas de contenido o en las áreas temáticas es una denominación vinculada a la escolarización preescolar, primaria y secundaria²⁰, con atención especial a los tipos de prácticas lectoras que se requieren en las aulas de la escuela primaria y secundaria. Por lo tanto, se hace gran hincapié en la lectura de libros de texto, enfatizando habilidades tales como la extracción de información, la identificación de la idea principal y el uso del razonamiento inferencial. El campo le dedica poca atención a otras actividades de lectura disciplinar o al uso de la lectura en diversos contextos de escritura.

Escribir usando la lectura

Intertextualidad

La intertextualidad es la forma en que un texto escrito hace referencia a otros textos, los evoca, se basa en ellos, se hace eco de ellos o los utiliza de alguna manera. La forma más explícita y directa de intertextualidad es la cita textual y la referencia. La paráfrasis, el resumen y la mención de las ideas de otra persona, con o sin referencia formal a otro texto, forman un contínuum, cuyo extremo opuesto consiste en el uso de frases y formas que se hacen eco de textos

²⁰ N. del E.: en el sistema estadounidense y de otros países, estos niveles educativos se engloban bajo la denominación “K-12” (“k” de kindergarten o jardín de infantes y “12” por los doce años de escolaridad que siguen a esa etapa).

anteriores sin ninguna mención explícita. Debido a que la construcción y el uso del conocimiento académico es una empresa colectiva que se basa en las ideas, investigaciones y aplicaciones de investigadores anteriores y que responde a las propuestas y argumentos de otros investigadores contemporáneos, la intertextualidad es un fenómeno visible muy importante en la escritura académica. Sin embargo, todos los usos del lenguaje hacen referencia a algo que alguien más dijo con anterioridad y toman recursos que otros nos han dejado, por lo tanto puede decirse que todo uso del lenguaje es intertextual. Véase el capítulo 7 para una explicación más detallada de esta cuestión.

Plagio

El plagio es el uso de recursos intertextuales sin identificar adecuadamente su origen. Sin embargo, no se puede dar cuenta, ni se espera que lo hagamos, de dónde escuchamos ciertas ideas, hechos, palabras, frases o formas retóricas. Solo en algunas ocasiones se espera que se reconozcan fuentes particulares en formatos específicos. La transgresión conocida como plagio marca el límite convencional y situacional en el que la intertextualidad requiere ser claramente reconocida y donde hay que dar cuenta explícita de autores y textos previos. Es decir, el plagio es la falta de reconocimiento de las palabras de los otros mediante el uso de comillas o de la fuente de ideas e informaciones en aquellas situaciones en que se espera que se realice una identificación de este tipo.

El plagio es un problema de importancia recurrente en la escritura académica y disciplinar por varios motivos. Primero, los reconocimientos y recompensas profesionales se distribuyen entre profesores y otros investigadores y profesionales sobre la base de sus descubrimientos, invenciones y demás contribuciones que se presenten en sus publicaciones. Al no mencionar las fuentes de las contribuciones importantes a nivel disciplinar, se niegan los méritos del

autor previo y, al mismo tiempo, se presenta la innovación como si fuera responsabilidad del nuevo autor.

Segundo, se espera que en sus tareas los estudiantes demuestren cierto nivel de originalidad y reflexión a partir de los conocimientos e ideas de otros autores. Esta expectativa busca tanto fomentar el trabajo intelectual de los estudiantes como evaluar sus logros. Al no reconocer las fuentes, los estudiantes se benefician del esfuerzo de otros e incluso evitan la responsabilidad que implica realizar un trabajo intelectual importante. Sin embargo, si por ejemplo toda una clase tiene que responder preguntas sobre la base de un mismo libro de texto, el profesor no tendrá dificultades para distinguir qué información proviene del libro y qué es producción propia de los estudiantes, por lo que no es necesario que se haga mención de la fuente. En la escolarización, las citas y el plagio representan una gran dificultad cuando los estudiantes se basan en una serie de fuentes que han obtenido por su cuenta, más allá del material compartido por la clase.

Por último, la calidad de las producciones tanto de estudiantes como de profesionales depende de la calidad de los trabajos de otros autores a los que han recurrido. No citar las fuentes de ideas y conocimientos académicos le quita al escritor el respaldo de los trabajos previos y desorienta al lector a la hora de evaluar la calidad y el aporte de la obra nueva. Estos motivos de preocupación por el plagio en la universidad son parcialmente diferentes de los motivos propios del mercado, vinculados a cuestiones relacionadas con el valor económico de la propiedad intelectual. Es por esto que las reglas del plagio en derecho comercial son muy distintas de las reglas del plagio en las instituciones educativas. El derecho de autor, más que el reconocimiento de las fuentes intelectuales, constituye el centro de la definición de plagio en el derecho comercial.

2. Historia del movimiento Escribir a través del Currículum

Las raíces estadounidenses de Escribir a través del Currículum hasta 1970

El conjunto de condiciones en las universidades de Estados Unidos que originaron el movimiento Escribir a través del Currículum en la última parte del siglo XX surgieron de la historia mucho más antigua de la enseñanza media y superior en ese país. Esta historia tuvo como resultado un programa de grado especializado y el aislamiento de la enseñanza de la lectura, la escritura y la retórica del resto del currículum.

Antes de finales del siglo XIX, la educación universitaria de cuatro años se centraba principalmente en la retórica y estaba dirigida a la producción de una elite religiosa y secular. El objetivo de la educación universitaria era crear líderes que pudieran hablar fluida y articuladamente desde el púlpito, en las cámaras de gobierno o con dirigentes del comercio. Las materias y la capacitación profesional ofrecidas por las universidades de las colonias y de la república naciente estaban muy relacionadas con las formas de presentación pública que los estudiantes debían aprender a manejar y que determinaban sus logros. La educación consistía en gran medida en recitados de memoria y en el estudio de principios de la retórica que formaban parte de un programa de artes liberales y servían como preparación para las carreras de derecho, medicina o teología (Adams, 1993). Sin embargo, ir a la universidad no era indispensable para conseguir un empleo. Tanto los futuros abogados como los médicos podían en realidad asistir a clases de política, administración o ética, pero su formación práctica se llevaba a cabo a través de la práctica profesional. Por lo tanto, la educación superior era tanto un indicador de clase social como de formación específica de una carrera.

No obstante, dos eventos marcaron puntos de inflexión fundamentales en la naturaleza de la educación universitaria. En primer lugar, la adopción de la ley Morrill de 1862 determinó una nueva misión para la educación superior. Dicha ley fundó las universidades de agricultura y de mecánica, lo cual tuvo como resultado la creación de nuevos tipos de carreras universitarias y la alteración del currículum universitario en muchas instituciones (Brereton, 1995, p. 9). “Para comienzos de 1900”, escribe Adams, “en las más de 750 universidades, institutos de educación terciaria e institutos técnicos en todo Estados Unidos, los estudiantes en general tomaban cursos de artes liberales en sus primeros dos años y luego elegían especializarse en ingeniería, agricultura, educación, bibliotecología, comercio y economía doméstica, humanidades y otros campos [...] [en] los últimos dos años” (Adams, 1993, p. 1). En segundo lugar, la creación de la Universidad Johns Hopkins en 1876 evidenció un cambio en favor de la universidad de investigación alemana como modelo de educación superior. Este tipo de universidad especializada en investigación trajo aparejada la especialización de departamentos, orientados a la producción institucional de nuevos conocimientos en distintos campos y a la formación de los estudiantes como investigadores y especialistas. Cada una de estas disciplinas desarrolló su propio lenguaje especializado, pero ninguna incluyó la capacitación en lenguaje disciplinar, retórica o escritura dentro de su currículum. De hecho, en un comienzo ningún campo se había responsabilizado por estas temáticas, ya que incluso los departamentos de inglés se centraban en la filología y los estudios literarios. Por el contrario, cuando un estudiante entraba en una especialidad, se presuponía que contaba con habilidades de lectura y escritura, como todavía sucede en muchas universidades europeas que adoptaron también el modelo alemán de investigación.

Sin embargo, la especialización de las universidades de investigación entró en conflicto con la democratización y el incremento en el acceso a la educación superior, lo cual renovó el interés en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Cuando la cantidad de inscriptos

en las universidades comenzó a aumentar alrededor de la década de 1870, se consideraba que esos estudiantes tenían deficiencias en sus habilidades de escritura, sobre todo en lo que refiere a normativa y corrección lingüística (Connors, 1991). Las familias de los estudiantes, los profesores y el público en general comenzaron a preocuparse a causa de esta supuesta deficiencia. Como respuesta a esta preocupación pública por la lectura, la escritura y la corrección lingüística, la Universidad de Harvard decidió incluir exámenes de ingreso de inglés escrito en 1874. El primer año, más de la mitad de los estudiantes desaprobó el examen y, así, comenzó a discutirse cómo era posible que estudiantes provenientes de los mejores colegios secundarios no pudieran escribir de manera correcta. Muchas otras universidades empezaron a aplicar exámenes de ingreso parecidos y, poco después, los profesores de Harvard y otros académicos comenzaron a reclamar “una mejor capacitación en la escuela secundaria y una enseñanza más efectiva de la escritura a nivel universitario” (Connors, 1991, p. 4). En suma, la creación del curso de escritura de primer año fue una respuesta a la crisis de la lectura y la escritura de 1875-1885²¹. Sin embargo, aunque los principios de argumentación, exposición y lógica (herramientas clásicas del oficio retórico) eran un componente necesario de la universidad estadounidense pre-moderna, a comienzos del siglo XX la práctica en esas áreas fue relegada a una sola materia de escritura ubicada al

²¹ N. del E.: esta percepción, en ocasiones basada en datos, de una supuesta crisis de la lectura y la escritura también es frecuente en nuestro entorno reciente. Por ejemplo, la nota con título “Alarma la cantidad de universitarios que no entienden lo que leen”, publicada en el diario argentino de cobertura nacional INFOBAE el 23 de noviembre de 2012 (disponible en <http://www.infobae.com/2012/11/23/682988-alarma-la-cantidad-universitarios-que-no-entienden-lo-que-leen/>; consultado el 05/07/16). Esta percepción de crisis y preocupación frecuentemente desconoce los valiosos procesos de apertura y masificación de la educación superior latinoamericana de las últimas décadas, la necesidad de la enseñanza explícita y curricularizada de la lectura y la escritura en la universidad o el cúmulo de conocimiento específico sobre el tema que hemos construido en los últimos tiempos. Sin embargo, esta percepción de crisis también es una oportunidad para el impulso político, institucional y académico de iniciativas que aborden la temática.

comienzo de la carrera universitaria. Esta materia separaba la escritura de las otras materias y de la orientación profesional de los estudiantes, y tenía como objetivo desarrollar habilidades generales de escritura basadas en un modelo de facultades cognitivas generales (Adams, 1993).

La preocupación por la preparación de los estudiantes para la universidad también impulsó la reforma de las escuelas secundarias de la nación. Desde sus comienzos, las escuelas secundarias se dedican a preparar a sus estudiantes para la universidad. Al principio, cuando las universidades ofrecían educación retórica para las elites, las escuelas secundarias en latín eran la forma más común de colegio secundario (Tanner & Tanner, 1990). De a poco, surgieron institutos privados más orientados a la práctica, pero no se produjo un cambio significativo en la educación secundaria hasta que no se formaron las escuelas secundarias en las últimas décadas del siglo XIX. Las escuelas secundarias públicas eran comunitarias y su acceso era más abierto. Ofrecían materias electivas según los intereses y las metas profesionales de los estudiantes en un mundo contemporáneo. No obstante, el currículum se ajustaba a los requisitos de ingreso a la universidad, aunque en 1890 solo el 15 por ciento de los estudiantes de escuela secundaria se preparaban para entrar a la universidad. El currículum orientado disciplinariamente para preparar el ingreso a la universidad fue consolidado por el denominado Comité de los Diez, organizado por la Asociación Nacional de Educación. Este influyente comité, que incluía a cinco rectores y estaba presidido por el rector de la Universidad de Harvard, Charles W. Eliot, recomendó en 1893 un plan de estudios de nueve materias para la escuela secundaria que estaba directamente vinculado con los cursos universitarios y cuya finalidad era preparar a los estudiantes para la universidad: latín, griego, inglés (literatura, escritura, gramática), otras lenguas modernas, matemáticas, física, historia natural (biología), historia y administración, y geografía. Este plan de estudios reforzaba la influencia de la universidad de investigación disciplinar sobre la escritura, reproduciendo en la escuela el mismo patrón de enseñanza

de la escritura como parte de un currículum en inglés dominado por la literatura.

La lógica de esta organización por disciplinas de las universidades y las escuelas secundarias otorgó la responsabilidad por la enseñanza de la escritura a una sola disciplina dentro del área de inglés, la cual se interesaba más por la literatura que por la escritura de los estudiantes. Sin embargo, en las primeras décadas del siglo XX surgió un “movimiento de colaboración” que buscó reunir profesores de todas las materias para que enseñaran escritura (Russell, 1991). Pero este movimiento fue difícil de continuar en el tiempo debido al aumento en la especialización de los departamentos en la escuela y la universidad, y a la búsqueda de la eficiencia en la gestión de instituciones educativas mediante la especialización y la burocratización. El movimiento de colaboración disminuyó a causa de la Segunda Guerra Mundial, pero logró sobrevivir de forma marginal, junto con otras ideas educativas progresistas.

Aunque la enseñanza de la escritura en general limitó sus alcances y se subordinó al currículum literario, algunas manifestaciones especializadas de escritura desarrollaron sus propios nichos. La escritura creativa se había convertido en una materia muy frecuente en el currículum universitario a principios del siglo XX, como así también la escritura periodística (Adams, 1993). Hacia mediados del siglo XX, ya habían surgido varias carreras de grado orientadas profesionalmente a la escritura creativa y la escritura periodística. Otros dos tipos de cursos de escritura especializada también se desarrollaron a comienzos del siglo XX para cubrir las necesidades especiales de los estudiantes de ingeniería y de economía y administración, que generalmente surgían por quejas de los empleadores. Aunque esas materias se dictaban al principio en los departamentos de inglés, a medida que se especializaron comenzaron a ofrecerse durante la formación profesional (Russell, 1991)²². Aún en la actualidad, hay un patrón mixto:

²² N. del E.: la importancia de estos nichos (escritura creativa, escritura periodística, escritura en ingeniería y escritura en economía y administración) como motores para el

en ocasiones se enseña a escribir textos técnicos en un programa de la facultad de ingeniería y, otras veces, del departamento de inglés. Algo similar sucede con la escritura de textos de economía y administración. Sin embargo, en ambos casos, las materias se configuraron y ofrecieron para cubrir las necesidades de un grupo particular de estudiantes como parte de su formación profesional. No se esperaba que los estudiantes que no pertenecían a estos programas profesionales se inscribieran en estas materias de escritura especializada. Estos cursos y programas también desarrollaron prácticas, creencias y objetivos que, en su mayoría, se diferenciaron de aquellos de los estudios de la composición.

Entre los años 1920 y 1930, los ingresos a las universidades estadounidenses prácticamente se multiplicaron; pasaron de 598.000 estudiantes a más de un millón. Además, el curso obligatorio -escritura de primer año- se tornó extremadamente visible y pasó a ser objeto de críticas (Connors, 1995). En la reunión de 1931 del Consejo Nacional de Profesores de Inglés de Estados Unidos (NCTE, por sus siglas en inglés), Alvin C. Eurich compartió los hallazgos de un estudio realizado a finales de la década de 1920 en su institución de pertenencia, la Universidad de Minnesota (Eurich, 1932). Los ensayos escritos por 54 estudiantes de primer año que se recopilaron antes y después de completar su curso de escritura en Minnesota se revisaron utilizando una de las muchas escalas de evaluación conocidas en la época. Los ensayos mostraron que no hubo mejoras significativas luego del curso que duró tres meses. Las conclusiones a las que se llegó sobre la base del informe de investigación de Eurich fueron que los hábitos consolidados de escritura no se pueden modificar en tan poco tiempo, y propuso una de las primeras formas de Escritura a través del Currículum en la que los profesores de inglés y los profesores de las disciplinas colaborarían

desarrollo de iniciativas de enseñanza y de investigación de escritura situada también puede hallarse en Latinoamérica. En efecto, constituyen en nuestra región espacios pioneros de reflexión y desarrollo de la enseñanza de la escritura (véase, por ejemplo, Ávila Reyes, González-Álvarez & Peñaloza Castillo (2013) para escritura en ingeniería ; Bas (2015), para escritura creativa y escritura periodística a nivel universitario).

para diseñar tareas de escritura. Esta propuesta pionera de Escritura a través del Currículum se debatió intensamente, pero no se adoptó en serio hasta varias décadas más tarde. Sin embargo, sí se produjeron debates apasionados sobre la utilidad de un curso semestral de escritura (en esencia, el corazón de las conclusiones de Eurich). Uno de esos debates, que aportó bases al movimiento Escribir a través del Currículum, fue impulsado por el texto *La enseñanza del inglés académico*, elaborado por el Comité de Inglés Académico del NCTE en 1935, que censuró el modelo de escritura de primer año y propuso llevarlo al segundo año. El *English Journal* publicó todos los argumentos y contraargumentos sobre el tema en una de sus secciones titulada "Simposio". El mismo Oscar J. Campbell, presidente del Comité del Simposio, planteó implícitamente una postura de Escritura a través del Currículum cuando señaló:

Lo que necesitan nuestros estudiantes no es más enseñanza de escritura sino un par de profesores de geología que sean capaces de describir no solo los fenómenos geológicos sino también de enseñar a sus estudiantes cómo pensar de forma lógica y ordenada sobre Geología [...]. Dado que la mayoría de los profesores de Geología, Historia y Economía no están capacitados para hacerlo, ocultan su incompetencia al poner la responsabilidad por este fracaso en los profesores estresados de inglés de primer año, quienes trabajan valientemente para lograr lo imposible. (Campbell, 1939, p. 181).

Sin embargo, sus comentarios intencionalmente provocadores tuvieron poco efecto, ya que la Segunda Guerra Mundial pospuso la discusión sobre la utilidad de la escritura en primer año (para más detalles sobre este debate, ver Russell, 1988).

En los años de posguerra, hubo cambios enormes en la educación secundaria y postsecundaria en Estados Unidos. Los soldados que regresaron a la universidad en el marco de la GI Bill (ley para la reinserción y educación de los veteranos de la Segunda Guerra Mundial) fueron la cara más visible de una expansión, democratización

y diversidad de la educación superior. En las décadas que siguieron, el origen racial, la clase social y el género se volvieron factores menos restrictivos para el ingreso a una cantidad cada vez mayor de instituciones. Al mismo tiempo, la tecnología avanzó, y el apoyo económico para la investigación federal y empresarial llevó a una “explosión del conocimiento” en universidades e instituciones de educación terciaria, como así también en los entornos laborales. Completar la educación secundaria pasó a ser un requisito mínimo para tener éxito en la vida. Cada vez más estadounidenses comenzaron a pensar en la educación universitaria, y muchos pasaron a considerarla como una necesidad que se podía satisfacer. Así, a medida que más gente buscaba el progreso para sí y para la sociedad, surgió una nueva demanda de excelencia en la lectura y la escritura y, de forma concomitante, aumentó la indagación sobre la calidad de la escritura. “Los estadounidenses entendieron que la escritura mediocre era un problema serio, tanto para los que abandonan el secundario como para los que realizan un doctorado”, dice Russell. Además “el aumento de la especialización formativa y laboral exigió que se les enseñara a los estudiantes cómo escribir en una gran cantidad de situaciones novedosas” (Russell, 1991, p. 240). Hubo un notable llamado a mejorar la calidad de la escritura, y el movimiento de las comunicaciones de la posguerra adoptó esta causa.

El movimiento de las comunicaciones surgió “a partir de un interés novedoso por la semántica y el estudio científico de las comunicaciones, y de los cambios en la educación estadounidense durante el período de guerra y los ajustes de la posguerra” (Russell, 1991, p. 256). Aunque este movimiento no provocó una modificación significativa en la didáctica²³ de la escritura, sí comenzó a desplazar la responsabilidad por la enseñanza de la escritura a disciplinas más allá del inglés y los estudios literarios. Este cambio se alcanzó en gran

²³ N. del E.: “pedagogy” es la denominación comúnmente utilizada en inglés para referirse, en términos generales, a la teoría de la enseñanza. Para su traducción al español, en la mayoría de los casos he optado no por “pedagogía” sino por “didáctica”, término técnico de uso más común en nuestra lengua.

medida gracias a los cimientos teóricos de *La filosofía de la retórica* (1936), en el que el autor I. A. Richards propuso una “transformación de la retórica como disciplina [que] estudiaría todos los tipos de discurso como *funciones* del comportamiento lingüístico” (Russell, 1991, p. 257). Los esfuerzos de Richards por modificar la enseñanza de la lengua llevaron a que la Asociación de Enseñanza Progresista lanzara un informe que conectaba “el desarrollo de la habilidad del lenguaje con el aprendizaje en todas las disciplinas” (p. 257), y asociaba el dominio del lenguaje con el pensamiento crítico. Este nexo entre el lenguaje y el pensamiento crítico pronto se amplió al vínculo entre el lenguaje y los modos disciplinares de pensamiento. Las cuatro áreas íntimamente ligadas al desarrollo del lenguaje (escucha, habla, lectura y escritura) obtuvieron un nuevo estatus como fundamento en diversas disciplinas. El movimiento de las comunicaciones realizó “el trabajo preliminar para un resurgimiento [...] de la retórica en la década de 1960, que a su vez condujo al movimiento Escribir a través del Currículum en la década de 1970” (Russell, 1991, p. 256-257).

Las fuerzas políticas y sociales en juego en la década de 1960, incluida la integración racial en la educación de masas, sacaron a la luz las divisiones en las políticas lingüísticas en la escuela y la necesidad de enseñar la lengua dominante a las poblaciones excluidas. Teóricos de la composición como Peter Elbow, Ken Macrorie, Donald Graves y James Moffett comenzaron a hacerse conocidos con su énfasis deweyano en las comunidades áulicas y en la enseñanza centrada en el estudiante. Si bien las investigaciones de Jerome S. Bruner (1963, 1964, 1986) sobre los efectos del lenguaje en todas las disciplinas aún no eran ampliamente conocidas, su foco en el rigor disciplinar causó rápidamente un importante interés (Bazerman & Russell, 1994). A primera vista, aunque su enfoque centrado en las disciplinas parecía contrastar con el enfoque centrado en el estudiante sostenido por algunos de los teóricos de la composición y de la expresión mencionados más arriba, estaba fuertemente influido por Jean Piaget y Dewey y hacía foco en el desarrollo y progreso del estudiante.

El interés renovado por la comunicación, la retórica y la escritura en Estados Unidos en la década de 1960 se manifestó en el aumento de los estudios de la composición en tanto disciplina académica con sus propios libros, publicaciones y métodos académicos (Connors, 1995). La conformación de esta disciplina ofreció un nuevo espacio académico que permitía la experimentación en la enseñanza y la didáctica de la escritura. Además, los profesionales interesados en este campo, aunque en general pertenecían a departamentos de inglés, eran más interdisciplinarios por su naturaleza profesional, lo que abrió aún más las puertas hacia teorías de Escritura a través del Currículum.

La influencia de las reformas británicas en las décadas de 1960 y 1970

Si bien la estructura, el crecimiento y el perfil demográfico de la universidad estadounidense sentaron las bases para el desarrollo del movimiento Escribir a través del Currículum, fue la reforma educativa proveniente de Gran Bretaña la que lo impulsó y facilitó los recursos necesarios para su desarrollo. En particular, las investigaciones y los diseños curriculares de James Britton y sus colegas del *London School of Education* (Instituto de Educación de Londres) entre 1966 y 1976 echaron los cimientos del movimiento Escribir a través del Currículum (Russell, 1991; Bazerman & Russell, 1994). La obra de Britton se conoció por primera vez entre los profesores estadounidenses en un seminario de Dartmouth en 1966 (Dixon, 1967). La escritura tuvo un papel secundario en el Seminario ya que los ejes principales fueron la reforma pedagógica y la liberación estudiantil. Sin embargo, no pasó mucho tiempo hasta que varios participantes británicos del congreso como James Britton, Douglas Barnes y Harold Rosen se convirtieron en figuras claves del movimiento Escribir a través del Currículum.

Irónicamente, el enfoque educativo británico se asemejaba en gran medida a la tradición progresista estadounidense postulada por Dewey en la década de 1920 y 1930 y con énfasis en el “aprendizaje basado en

la experiencia” (Russell, 1994, p. 11). Sin embargo, en Estados Unidos este enfoque se había abandonado casi por completo desde la Segunda Guerra Mundial y se había reemplazado por una didáctica más centrada en el rigor disciplinar, en un currículum generalista y en un sistema objetivo de evaluación.

En el Seminario de Darmouth de 1966, los representantes del *National Council of Teachers of English* (Consejo Nacional de Profesores de Inglés de Estados Unidos, NCTE por sus siglas en inglés) recibieron duras críticas por parte de sus homólogos británicos del *National Association for the Teaching of English* (Asociación Nacional para la Enseñanza de Inglés, NATE por sus siglas en inglés) por adherirse a modelos muy rígidos de escritura, lengua y enseñanza de la literatura. Interesados por el desarrollo lingüístico, social y personal de los estudiantes, los británicos preferían formas de expresión oral menos rígidas dentro del aula y priorizaban las opiniones personales de los estudiantes. Las críticas británicas causaron un gran impacto en los reformistas estadounidenses, y así comenzaron a incorporarse teorías británicas del lenguaje y de la escritura en los programas educativos del país.

Mientras que en Estados Unidos el movimiento Escribir a través del Currículum se centró principalmente en reformas dentro de la educación superior, las propuestas británicas se enfocaron en la educación de nivel secundario (Russell, 1994). En 1972, la *National Education Commission* (Comisión Educativa Nacional) de Gran Bretaña investigó (conforme se le solicitaba periódicamente) la crisis educativa de aquel momento, generada por la demanda de un incremento en el cupo de ingresantes a las escuelas secundarias y universidades, similar a lo ocurrido en Estados Unidos con las políticas de admisión abierta. La Comisión tuvo la ardua tarea de investigar todo lo relacionado con la enseñanza de la lengua inglesa. Tres años más tarde, publicó un informe de 600 páginas que advertía sobre la dificultad de determinar si los estándares de expresión oral y escrita del inglés habían realmente empeorado. Por el contrario, la investigación se centró en los altos estándares requeridos por un mercado laboral y una educación

superior en transformación y determinó que la permanente exposición a estos estándares provocaba las quejas de “deficiencias” en la comunicación (Russell, 1991, p. 277). La Comisión propuso una reforma curricular que promoviera “la expresión oral informal dentro del aula, especialmente en grupos reducidos, la escritura expresiva y la colaboración entre profesores y estudiantes” (Russell, 1991, p. 277). Como miembro de la comisión, James Britton tuvo una gran influencia. Su libro de 1970, *Language and Learning (Lenguaje y aprendizaje)*, que sostenía que el lenguaje era fundamental para el aprendizaje, apareció entre las principales recomendaciones de la Comisión (véase también Barnes, Britton & Rosen, 1970). Luego, Britton fue el principal autor en el capítulo “Language across the Curriculum” (El lenguaje a través del currículum) del *The Bullock Report (Informe de Bullock)*. El capítulo explicaba que el lenguaje jugaba un rol importante para el aprendizaje específico de las disciplinas (Bullock, 1975). Además, promovía la práctica de la escritura en todas las materias, no solamente en las clases de inglés. La frase del título llegó al otro lado del Atlántico y se estableció en Estados Unidos en Escribir a través del Currículum, o WAC por sus siglas en inglés.

Uno de los estudios más influyentes surgidos de la investigación británica en Escritura a través del Currículum, y luego basal para el movimiento WAC estadounidense, fue otro proyecto encabezado por Britton. A pedido del Schools Councils Project (Proyecto de los Consejos Escolares), un grupo de asesores de alto nivel conformado por líderes empresariales, gubernamentales y educativos (Russell, 1991, p. 279), Britton y sus colegas llevaron a cabo un estudio detallado de la escritura de los estudiantes en las escuelas británicas. En el corazón de este destacado estudio se hallaba la teoría de Britton según la cual “los niños desarrollan su habilidad para escribir al desplazarse de formas personales de escritura (lo que él denomina escritura *expresiva* y *poética*) a formas más públicas y cotidianas que transmiten información (lo que él denomina escritura *transaccional*)” (Russell, 1991, p. 278). El estudio reveló que la escritura en las escuelas británicas era, en su mayor parte, transaccional, por lo cual los

estudiantes tenían muy pocas oportunidades de escribir utilizando estilos expresivos o poéticos y, en consecuencia, pocas posibilidades de desarrollar sus habilidades para la escritura de manera integral. Sobre la base de este estudio, publicado en el libro *The Development of Writing Abilities (El desarrollo de habilidades de escritura)* de Britton, Burgess, Martin, McLeod y Rosen (1975), el Proyecto de los Consejos Escolares propuso una reforma curricular completa para compensar la falta de escritura expresiva en las escuelas. Algunos trabajos que surgieron a partir de esta iniciativa incluyen los de Marland (1977), Martin (1976) y Martin (1984). Estas teorías británicas permitieron a los profesores estadounidenses combatir la didáctica formalista/cognitivista de la escritura que estuvo vigente por muchas décadas, según la cual la adecuación de la forma estaba asociada con el desarrollo de hábitos y habilidades intelectuales. Los profesores de escritura estadounidenses adoptaron tanto la didáctica de la expresión como el nombre del proyecto: “Escribir a través del Currículum”.

Talleres, organizaciones nacionales y difusión

¿Cómo se difundió esta idea novedosa que llegó a ser conocida como Escribir a través del Currículum? En las revistas científicas quedó registrada una campaña cada vez más agresiva para sacar a la escritura del dominio exclusivo de los departamentos de inglés:

1939: “The Failure of English Composition” (El fracaso de la composición en inglés), *English Journal* (Campbell).

1949: “Faculty Responsibility for Student Writing” (La responsabilidad docente por la escritura académica) *College English* (Wright).

1960: “College Wide English Improvement” (Perfeccionamiento del inglés en toda la universidad) *College English* (McCullogh).

- 1967: “English Does Not Belong to the English Class” (El inglés no es propiedad de las clases de Inglés) *English Journal* (Kaufman).
- 1968: “Written Composition Outside the English Class” (La composición escrita fuera de la clase de inglés) *Journal of English Teaching Techniques* (Emmerich).

Hacia 1975, comenzaron a aparecer publicaciones sobre un programa universitario oficial implementado fuera del departamento de inglés. La primera fue “Teaching Writing Extra-territorially: Carleton College” (La enseñanza extraterritorial de la escritura: Carleton College) en el *ADE Bulletin* (*Boletín de la Asociación de Departamentos de Inglés*; Carleton College, 1975).

No obstante, de acuerdo con el trabajo de Fulwiler y Young de 1982, la difusión de la información sobre programas era problemática en aquel entonces:

Hasta el momento, solo se encuentran disponibles unos pocos mecanismos que dan a conocer información sobre los programas de Escritura a través del Currículum (WAC, por sus siglas en inglés) de manera sistemática e integral. Actualmente, la información sobre los programas WAC se comparte, por lo general, de tres modos: 1) leyendo revistas académicas de inglés como *College English*, *College Composition and Communication*, *Writing Program Administrator* y *Association of Departments of English Bulletin*; 2) asistiendo a congresos como la National Council of Teachers of English (Consejo Nacional de Profesores de Inglés) y/o el Conference on College Composition and Communication (Congreso de Composición y Comunicación Universitarias), donde se llevan a cabo programas individuales y reuniones sobre temas específicos; y 3) invitando a expertos en escritura a los campus universitarios para que compartan ideas sobre programas de escritura o lleven a cabo talleres. Las limitaciones son evidentes: los profesores de inglés son

los únicos que leen las revistas científicas de inglés; solo asisten a los congresos de inglés aquellos que tienen fondos para hacerlo (principalmente los profesores de inglés); y los expertos son pocos, su disponibilidad es limitada y sus tarifas son bastante elevadas (Fulwiler & Young, 1982, p. 2).

A pesar de esto, en los últimos años la cantidad de foros dedicados al intercambio de información se ha incrementado. El Congreso Nacional de Escritura a través del Currículum se llevó a cabo por primera vez en 1993 en la ciudad de Charleston, Carolina del Norte. Este evento bianual estuvo patrocinado por la Universidad de Clemson, la Universidad de Cornell, la Universidad de Charleston y el Citadel (Colegio Militar de Carolina del Sur). En 1999, el Congreso se realizó por primera vez fuera de Charleston, en la Universidad de Cornell. En 2001, estuvo patrocinado por la Universidad de Indiana, la Universidad de Notre Dame y la Universidad Purdue. En 2002, el Congreso se convirtió oficialmente en un evento anual y su sexta edición tuvo lugar en la Universidad Rice.

En 1994, la revista *Journal of Language and Learning Across the Disciplines* (*Revista sobre Lenguaje y Aprendizaje a través de las Disciplinas*) se publicó en formato impreso con el objetivo de “proporcionar un foro de debates relacionados con la interdisciplinariedad, las comunidades discursivas situadas y los programas de Escritura a través del Currículum” (<http://wac.colostate.edu/atd/archives.cfm>). Desde 1998 ha sido publicada en formato digital en el sitio web de Academic.Writing, que desde entonces se ha convertido en el sitio web del WAC Clearinghouse (<http://colostate.edu/llad>). A través del sitio también se puede acceder a ediciones anteriores. Otra revista científica de Escritura a través del Currículum, *Academic.Writing* (*Escrituran.académica*) creada en 2000, se publicó en el mismo medio (<http://wac.colostate.edu/aw/>). En 2004, ambas revistas se unieron y formaron *Across the Disciplines* (*A través de las disciplinas*)

(<http://wac.colostate.edu/atd/>). Estas revistas ofrecen un espacio que permite compartir propuestas de programas, tareas, investigaciones, teorías de la escritura aplicadas al enfoque WAC, discusiones sobre disciplinariedad e interdisciplinariedad, y debates sobre la escritura en las disciplinas específicas.

El WAC Clearinghouse ofrece “asistencia nacional para la comunicación a través del currículum” (<http://wac.colostate.edu/>). Además, proporciona enlaces para acceder a diversos recursos y documentos sobre el WAC, entre los que se encuentran descripciones de los programas, textos destacados sobre la teoría y la práctica del WAC, información sobre conferencias, investigaciones y tesis relacionadas con el WAC y extensas listas de enlaces para acceder a información adicional en la web. A su vez, el WAC Clearinghouse publica nuevas guías de referencia, materiales didácticos e investigaciones en formato digital. La revista científica *Writing Across the Curriculum* (*Escritura a través del Currículum*) también está disponible a través del sitio web del WAC Clearinghouse. Esta revista, que comenzó como una publicación local de la Universidad Estatal de Plymouth en New Hampshire, ha logrado tener alcance nacional desde el año 2000.

La Red Nacional de Programas de Escritura a través del currículum (que abarca desde el nivel primario hasta el universitario) facilita la asistencia informal entre programas y profesores, por ejemplo mediante el intercambio de ideas y prácticas. La Red se reúne anualmente en el Congreso de Composición y Comunicación Universitarias y proporciona diversos recursos que pueden encontrarse en su sitio web (<http://wac.gmu.edu/national/network.html>).

En muchos programas WAC, los centros de escritura funcionan como el núcleo del programa, difundiendo información dentro de la comunidad universitaria, brindando apoyo en las prácticas de escritura y prestando servicios tanto a los profesores como a los estudiantes de las distintas disciplinas. Por lo tanto, los artículos sobre Escribir a través del Currículum aparecen con frecuencia en el *Writing Labs Newsletter*

(*Boletín Informativo del Laboratorio de Escritura*) y en el *Writing Center Journal* (*Revista del Centro de Escritura*).

Dentro del ámbito universitario, es común encontrar un boletín informativo institucional sobre el programa WAC local. Este tipo de boletines contiene ensayos de experiencias personales del cuerpo docente; recomendaciones de todo tipo, desde la creación de tareas hasta las estrategias de evaluación; novedades sobre el desarrollo y la implementación del programa; y artículos no especializados sobre teorías y prácticas de la escritura. Las publicaciones son tan variadas como los propios programas: ingeniosas y profesionales, locuaces e informales, de la teoría a la práctica o de la práctica a la teoría, frecuentes y regulares, infrecuentes e irregulares. 3. Programas de Escritura a través del Currículum.

Primeros programas

Hasta el momento, se ha documentado que el primer seminario del movimiento Escribir a través del Currículum estuvo a cargo de Barbara Walvoord en los años 1969 y 1970 en Central College (una universidad de artes liberales con un programa de cuatro años²⁴ en Pella, Iowa). Como parte de la preocupación por la escritura de los estudiantes en todas las especializaciones, se estableció un requisito de competencia en escritura para las especializaciones de grado en la universidad. Otro de los primeros programas para analizar el potencial del movimiento Escribir a través del Currículum corresponde al de Carleton College en Minnesota, también una universidad privada de artes liberales con un programa de cuatro años. A principios de la década de 1970, Carleton inició un programa interdisciplinar que alentaba a los profesores a

²⁴ N. del E.: una universidad de artes liberales (*liberal arts college*) es una institución en general pequeña y con foco en la formación de grado universitario que ofrece conocimientos y capacidades intelectuales generales, no solo de humanidades sino también de ciencias, en contraste con instituciones orientadas a la formación profesional o técnica o con instituciones de gran tamaño y con foco en la investigación.

utilizar la escritura en sus materias y, posteriormente, que ofrecía cursos para capacitar a los profesores en la didáctica de la escritura y las estrategias para su evaluación. Con el tiempo, a estos primeros programas se les sumaron otros más ambiciosos, financiados con recursos externos, en Beaver College, Pensilvania (también una universidad con un programa de cuatro años) y en la Universidad Tecnológica de Michigan (la primera en ofrecer un doctorado y la primera institución pública en instaurar un programa WAC). En estos diferentes programas se puede observar la aparición de las estructuras clave para implementar los programas WAC: seminarios y talleres para profesores, cursos obligatorios de escritura intensiva, las materias articuladas, el curso de escritura de primer año e iniciativas de tutoría entre pares estudiantes. Además, resulta evidente la estrecha relación con el *National Writing Project (Proyecto Nacional de Escritura)* que surgía en ese mismo momento y que se convertiría en una fuente de consulta frecuente y en socio del movimiento Escribir a través del Currículum.

El estudio de Britton et al. (1975) y el informe de Bullock (1975) del Reino Unido (ver capítulo anterior) fueron la temática de un seminario de verano organizado por el *National Endowment for the Humanities* (Fondo Nacional para las Humanidades) en 1975, un seminario al que asistió Toby Fulwiler, profesor de la Universidad Tecnológica de Michigan. Fulwiler recogió nuevas ideas y posibilidades para la escritura en la universidad y, junto con su colega Art Young, desarrolló un programa de talleres para profesores que se implementó en 1977. En estos talleres se exploraron las formas de utilizar la escritura en materias de todos los departamentos mediante la incorporación de la escritura en el currículum universitario existente. El foco estaba puesto en “escribir para aprender” (ver capítulo 4) mediante el uso de revistas científicas y tareas de escritura sin calificar para incentivar que los estudiantes exploraran y desarrollaran sus pensamientos por escrito. El programa se describe en el libro de Fulwiler y Young, *Language Connections: Writing and Reading Across the Curriculum* (1982) (*Conexiones del lenguaje: escribir y leer a través del currículum*)

(disponible en línea en http://wac.colostate.edu/books/language_connections). A su vez, en el libro de Fulwiler *The Journal Book* (1987a) (*El libro de los diarios*) se analiza el uso de diarios como material de estudio en la universidad. También se puede consultar Young y Fulwiler (1986).

Casi al mismo tiempo en el que Toby Fulwiler fomentaba entre los profesores de la Universidad Tecnológica de Michigan la inclusión de la escritura en sus materias, el decano de Beaver College convocó a Elaine Maimon para tomar acciones frente a la crisis de la escritura. El programa de Maimon también incluía talleres para profesores. Su enfoque, sin embargo, se centraba en “la escritura como una forma de comportamiento social en la comunidad académica” (McLeod, 1988, p. 4). Con su insistencia en la necesidad de que los estudiantes se integraran a las comunidades discursivas de los departamentos universitarios, Maimon impulsó el trabajo en grupo, los proyectos colaborativos y los cursos intensivos de escritura dentro de las diferentes especializaciones (Maimon, 1982; McLeod & Maimon, 2000). Este programa se describe en su libro publicado en 1981, *Writing in the Arts and Sciences (Escribir en las artes y ciencias)*. El enfoque que se adoptó se relaciona con lo que surgiría como el movimiento Retórica de la Investigación (ver capítulo 6).

Los cursos intensivos de escritura, supervisados por un Consejo interdisciplinar de Escritura en Inglés, también se convirtieron en la esencia del programa Escribir a través del Currículum en la Universidad de Michigan. Este Consejo organizó cursos de formación docente, supervisó los programas de los cursos intensivos de escritura, capacitó a los profesores ayudantes y dirigió un laboratorio de escritura. La materia articulada o *linked course*, otra propuesta para aumentar la presencia de la escritura en cursos amplios, fue implementada por primera vez en la Universidad de Washington. En este modelo, unidades breves de los cursos de escritura se articulan con clases teóricas masivas de educación general. Los estudiantes inscritos en estas clases tenían luego la opción de realizar sus tareas de escritura dentro del curso articulado de escritura, cuyas actividades se diseñaban

a partir de los materiales y los requerimientos de las clases teóricas (Russell, 1991, p. 288).

Los primeros laboratorios de tutoría estudiantil se desarrollaron en 1972 en Brooklyn College (Bruffee, 1978) y en la Universidad Estatal de California, Dominguez Hills (Sutton, 1978). Se seleccionaron los tutores de grado mejor calificados y se los capacitó para trabajar con otros estudiantes de grado ya sea en un laboratorio o en una clase. Los tutores no solo ayudaban a los estudiantes con sus tareas de escritura sino que juntos profundizaron su compromiso con el material académico y el proceso de escritura. De este modo, se creó una cultura de grado más académica.

Ya en 1966, la Universidad de Cornell había comenzado a reformar su programa de escritura de primer año: algunas unidades del curso tradicional a cargo del departamento de inglés fueron reemplazadas por cursos dictados por profesores de nueve disciplinas distintas. Para mediados de los años setenta, los cursos habían crecido lo suficiente como para reemplazar ampliamente el curso tradicional de escritura y, unos años más tarde, los cursos para estudiantes de primer año pasaron a depender de una unidad con fondos independientes, que desde entonces es el *Knight Institute for Writing in the Disciplines* (Instituto Knight de Escritura en las Disciplinas) (<http://knight.as.cornell.edu/>)

Actualmente, el Instituto Knight ofrece un conjunto diverso de cursos de escritura en las disciplinas para todos los niveles educativos.

En 1973, se formó The Bay Area Writing Project (Proyecto de escritura del Área de la Bahía) con la colaboración de profesores de escritura de universidades y escuelas públicas. Este proyecto resultó ser tan efectivo para la enseñanza de la escritura que pocos años después se sumó al *Proyecto Nacional de Escritura*, que actualmente cuenta con proyectos en cada uno de los cincuenta estados de Estados Unidos. El proyecto conformó comunidades de profesores de escritura a partir de talleres intensivos y actividades continuas. En estos talleres, se expuso a los profesores a diferentes experiencias con el fin de

ayudarlos a percibirse a sí mismos como escritores y a que desarrollaran habilidades autoconscientes como tales. Al desarrollar su propia confianza y competencia como escritores a través de la interacción con sus pares, los profesores estarían mejor preparados para regresar al aula y establecer entornos positivos de escritura donde todos los estudiantes pudieran escribir y considerarse a sí mismos escritores. A medida que se desarrollaban los programas de Escritura a través del Currículum, con frecuencia se basaban en el modelo del Proyecto de Escritura de desarrollo del cuerpo docente para diseñar los cursos WAC e involucrar como escritores a los profesores de todas las disciplinas. Al igual que en los proyectos de escritura, la idea era que los profesores que lograran percibirse a sí mismos como escritores y que desarrollaran su habilidad de reflexión sobre la escritura en sus disciplinas se encontrarían mejor preparados para ampliar las expectativas, las enseñanzas y el acompañamiento vinculados a la escritura en sus propias aulas disciplinares. También se volverían más comprensivos y receptivos con respecto a las dificultades de los estudiantes con la escritura. Además, en algunos proyectos de escritura se invitó al cuerpo docente de todas las disciplinas a participar en cursos, y estos profesores universitarios, a su vez, se convirtieron en un medio para presentar el programa WAC a los profesores de nivel primario y secundario de todas las áreas disciplinares. Estas alianzas bidireccionales entre el WAC y los proyectos locales de escritura se llevaron a cabo, por ejemplo, en la Universidad George Mason (que se convertiría en una de las principales influencias en la creación de la Red Nacional de Programas WAC) y en la Universidad de Carolina del Norte (que dirigiría el influyente centro de conferencias Wildacres Retreats sobre WAC entre 1983 y 1998).

El libro *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs* (1992) (*La Escritura a través del Currículum: guía para el desarrollo de programas*), editado por Susan McLeod y Margot Soven, compara los programas de la década de 1990 con estos primeros programas (disponible en línea en http://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/). Según McLeod, los programas anteriores se

financiaron con recursos que no eran propios y utilizaron los conocimientos de asesores externos para su creación. Para la década de 1990, la mayoría de los programas WAC dependían de recursos internos de las universidades e instituciones de educación terciaria donde se llevaban a cabo. Asimismo, los programas anteriores eran defendidos generalmente por los profesores universitarios, en la mayoría de los casos, jóvenes académicos con escasa influencia política. En los años noventa, los directivos universitarios de alto rango promovían con entusiasmo los programas WAC e invitaban a algunos académicos escépticos a incluir más escritura en sus materias y en las exigencias de formación general. En ambos casos, se pasó de seguir una lógica originada en las bases, que requería un cierto grado de promoción del programa, a una lógica de mandato institucional surgido en los órganos directivos.

Muchos de los artículos relacionados con Escribir a través del Currículum, publicados en revistas científicas desde 1975, han sido informes de programas específicos diseñados e implementados en instituciones particulares (ver especialmente los archivos de la revista científica en línea *Journal of Language and Learning Across the Disciplines - Revista Científica de Lengua y Aprendizaje a través de las Disciplinas*). Los directores de programas de escritura (*Writing Program Administrators* o WPA, por sus siglas en inglés) también han realizado estudios de investigación sobre sus propios programas. Estos estudios se publican cada cierto tiempo en revistas científicas y abarcan diferentes temas, desde la motivación del cuerpo docente hasta los resultados de aprendizaje de los estudiantes (ver la revista científica *Writing Program Administration*). *Programs That Work: Models and Methods for Writing Across the Curriculum (Programas exitosos: modelos y métodos para la Escritura a través del Currículum)*, el libro publicado en 1990 por Toby Fulwiler y Art Young, proporciona las descripciones detalladas de catorce programas WAC. Cada descripción fue escrita por los directores de los programas de instituciones que abarcan desde instituciones terciarias con carreras de dos años hasta universidades que otorgan títulos de doctorado. Para obtener mayor

información sobre los primeros programas WAC, puede consultarse el volumen *Composing a Community: A History of Writing Across the Curriculum (La creación de una comunidad: historia de Escribir a través del Currículo)*, editado por Margot Soven y Susan McLeod (2006²⁵).

Apoyo e interés administrativo e institucional (1970–1985)²⁶

En las primeras etapas del movimiento, el interés administrativo e institucional por Escribir a través del Currículo y Escribir en las Disciplinas creció en gran medida en respuesta a las constantes preocupaciones por una supuesta crisis de literacidad de los estudiantes estadounidenses. Esta sensación de crisis fue, en parte, una reacción ante la expansión del acceso a las universidades promovida por las *Open Admissions Policies* (Políticas de Admisión Abierta), implementadas por primera vez en la Universidad de la Ciudad de Nueva York, que garantizaban la admisión de cualquier egresado de una escuela secundaria. En varias universidades públicas de otras ciudades se adoptaron versiones modificadas de esta política. Estas iniciativas institucionales, que permitieron el ingreso a la universidad de nuevos estudiantes, pusieron en evidencia las limitaciones de la educación preescolar, primaria y secundaria para fomentar la escritura en todos los alumnos. El desafío de garantizar a todos los estudiantes las habilidades de lectura y escritura necesarias para triunfar en un mundo que requiere educación superior se

²⁵ N. del E.: se actualizaron las referencias bibliográficas que en el original aparecían como "en prensa", añadiendo los datos definitivos de edición posteriores a 2005.

²⁶ El apoyo e interés institucional se mide aquí principalmente a través de artículos publicados en revistas científicas de educación superior de Estados Unidos. En otras palabras, se ha realizado una revisión de las revistas científicas más importantes que abordan el estado de la educación superior y no una revisión de universidades, departamentos o profesores. Las conclusiones se deducen de las opiniones sobre educación superior en general según se expresan en muchas de las revistas científicas más influyentes y respetadas en la disciplina.

convierte así en una de las principales causas del desarrollo de los estudios de la composición como campo profesional.

Esta situación reveló los primeros indicios de la larga lucha entre los profesores universitarios de inglés a la hora de enseñar principios básicos de literacidad como la lectura y la escritura en lugar de lo que la mayoría prefería enseñar: literatura. “La presión de los estudiantes que necesitan enseñanza básica o remedial sobre cómo escribir y la de aquellos que requieren materias más prácticas en lengua está obligando a algunos departamentos de inglés a reevaluar su enfoque para el estudio del inglés”, escribe en 1974 el periodista Malcolm G. Scully en *Chronicle of Higher Education* (*Crónica de la Educación Superior*). Aunque algunos profesores de inglés en educación media han sido criticados por permitir que los estándares de literacidad bajaran, las políticas de admisión abierta de las universidades permitieron que los departamentos de inglés “corrigieran” estos problemas. No solo los departamentos de inglés necesitaron revisar su currículum y su didáctica. Según se informa en *Crónica de la Educación Superior* (Scully, 1974), “la carencia de habilidades de escritura [afectó] el trabajo de otros departamentos más allá del de inglés”. En un informe sobre formación de grado en Ciencia Política para la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (Fundación Carnegie para el Fomento de la Enseñanza), por ejemplo, se informa que muchos estudiantes no eran lectores y escritores suficientemente sólidos como para avanzar en la disciplina a un ritmo adecuado.

La crisis de la lectura y la escritura fue un tema de preocupación social de tal magnitud que una tapa de 1975 de la revista *Newsweek* declaró el estado de emergencia de la educación estadounidense mediante la pregunta “Why Johnny Can’t Write?” (¿Por qué Juancito no sabe escribir?). *Crónica de la Educación Superior* utilizó titulares extremos, como por ejemplo “Crisis in English Writing” (Crisis en la escritura en inglés) (Scully, 1974) y “Stamping Out Illiteracy” (Erradicando la falta de literacidad) (Berman, 1978) seguidos de largas discusiones y abundantes datos estadísticos sobre la decadencia de las habilidades orales y escritas de los estudiantes universitarios. A pesar

de que se hicieron pocas referencias explícitas a Escribir a través del Currículum, muchas de las sugerencias que apuntaban a resolver la “crisis” de literacidad requerían la implementación de los principios fundamentales del WAC. Una investigadora de la *Syracuse University Research Corporation* (Sociedad de Investigación de la Universidad de Siracusa) responde el artículo de la “Crisis” mediante una carta al editor y se pregunta “¿por qué la mayor parte de la responsabilidad por el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura recae sobre los departamentos de inglés? Escribir es esencial para la mayoría de las materias” (Huff, 1974). La investigadora concluye su artículo con una postura categórica: la enseñanza de la literatura no debería ser limitada por la necesidad de desarrollar habilidades clave de escritura. Una carta al editor en respuesta al artículo “Erradicando la falta de literacidad”, escrita por el que luego sería jefe del *National Endowment for the Humanities* (Fondo Nacional para las Humanidades) de la gestión Reagan, propone una compleja analogía entre la falta de literacidad y una plaga. Joseph C. Voekler, miembro del Departamento de Inglés del Franklin & Marshall College, amplía la metáfora de la “enfermedad”: “la solución ‘concreta’, por lo tanto, es simple. Exponer a los estudiantes e infectarlos. Enseñarles a todos los profesores (a los más queridos y poderosos primero, luego a los demás) a reconocer cuando alguien escribe bien, a escribir bien y a criticar la escritura incorrecta de forma efectiva. Tienen que dejar de esperar que alguien más lo haga por ellos” (Voekler, 1978). Luego, se dirige directamente a la causa WAC cuando enfatiza que “[para deshacerse de la enfermedad] se necesitará dictar costosos talleres de retórica para los profesores durante el verano, incluir la escritura en cada curso que la universidad ofrezca y convencer de verdad a los miembros retrógrados del cuerpo docente” (Voekler, 1978).

La formación de los profesores, un elemento esencial en las teorías de Escritura a través del Currículum, ganó un ímpetu fugaz en la década de los setenta. También conocido como “desarrollo formativo” o “desarrollo del personal”, se convirtió en una práctica extremadamente frecuente en la educación superior estadounidense. Quizás una de las

razones más importantes de esta popularidad fue que desafiaba la creencia arraigada de que el objetivo principal de los profesores universitarios era investigar y no enseñar. En 1975, Bert Biles, director de un nuevo centro nacional de formación docente en la Universidad Estatal de Kansas, estimó que existían entre 400 y 500 de estos programas en los campus estadounidenses (Semas, 1975). Los programas se caracterizaban por sus conferencias, manuales, boletines informativos y el principio fundamental de que la enseñanza era tan o más importante que la investigación. Jerry G. Gaff, un investigador que realizó un estudio sobre estos programas para la Fundación Educativa Exxon, estima que “[la filosofía académica] publicar o morir será considerado pronto un recuerdo académico pintoresco” (1975). Este crecimiento exponencial del área pudo deberse a la existencia de un mercado laboral limitado y a la escasa movilidad docente; a las presiones de los estudiantes, de los consejos directivos a nivel estatal e institucional, de las legislaturas y de los gobernadores; y a la reducción de fondos para la investigación, que hizo que los profesores universitarios se interesaran por la enseñanza (Semas, 1975). Aunque la mayoría de estos programas para la formación docente no se basaban en WAC, reflejaban y hacían referencia a teorías de la Escritura a través del Currículum, a la vez que brindaron más motivos para que los directivos apoyaran los programas WAC.

Escribir a través del Currículum en educación preescolar, primaria y secundaria

A pesar de que el movimiento Escribir a través del Currículum se desarrolló en Estados Unidos principalmente como una iniciativa de educación superior, también tuvo repercusión entre los educadores del nivel preescolar, primario y secundario comprometidos con los modelos de pedagogía progresista de Dewey. La siguiente anécdota, que data de 1984, señala la estrecha relación que existía entre el WAC y el aprendizaje auténtico y participativo:

Le preguntaron a Rich Gottfried, profesor de ciencias de la tierra y química en la escuela secundaria de Chantilly (Virginia), cuánto “tiempo extra” necesitaba para que sus estudiantes escribieran exámenes en forma de ensayos, en lugar de exámenes con espacios en blanco para completar, y para ayudarlos a desarrollar proyectos grupales, en lugar de simplemente explicarles un tema determinado. Él respondió, desconcertado: “¿Tiempo extra? No es tiempo extra. Es la forma en la que enseño y en la que ellos aprenden. ¿Qué sentido tendría conocer datos sobre las rocas y los elementos si los estudiantes no aprendieran a pensar sobre esos hechos de la forma en la que piensan los científicos?” (Thaiss & Suhor, 1984).

Como las escuelas se rigen por una organización administrativa más conservadora y con presiones permanentes (ver Siskin, 1995), el enfoque Escribir a través del Currículo se implementó principalmente como un medio para mejorar la enseñanza en cada aula y no como una iniciativa de toda la escuela. Por esta razón, las principales publicaciones del movimiento WAC en la educación preescolar, primaria y secundaria ofrecen en general sugerencias fáciles de implementar en el aula, en lugar de proponer desarrollos institucionales programáticos.

El libro de Thaiss y Suhor (1984) tenía como objetivo “convertir las investigaciones más importantes sobre comunicación escrita y oral en ideas útiles para la práctica áulica” (pág. ix). Este libro sigue resultando extraordinariamente útil y práctico. Contiene nueve ensayos, equilibrados entre teoría y práctica, que pueden ser utilizados por cualquier profesor (o padre) que quiera entender cómo escribir y expresarse oralmente a través del currículo puede mejorar el aprendizaje. El libro resulta útil para cualquier profesor de escuela que quiera conocer la teoría detrás del enfoque Escribir para Aprender y Aprender para Escribir, así como algunas estrategias prácticas para implementar en el aula.

En su libro *Language Across the Curriculum in the Elementary Grades* (1986) (*El lenguaje a través del currículo en la escuela*

primaria), Christopher Thaiss define el lenguaje a través del currículum como “algo que ocurre constantemente en las aulas, en los hogares y en los parques infantiles, se lo quiera o no” y sugiere que gran parte del aprendizaje no se puede dar sin él (pág. 2). Dado que el niño adquiere conocimientos sobre el mundo mediante palabras y símbolos, es razonable que aquello sobre lo que el niño esté interesado en hablar o escribir resulte una oportunidad para aprender. Thaiss explica que el lenguaje a través del currículum requiere que los programas de estudios dejen de centrarse en los contenidos y pongan el foco, en cambio, en la escritura, la actividad lúdica y la discusión en clase como oportunidades de aprendizaje.

Thaiss sintetiza las investigaciones clave en este campo y presenta al lector cinco casos de aulas de nivel primario donde excelentes profesores permiten el desarrollo del lenguaje a través del currículum para trabajar con niños con diversas capacidades y discapacidades de aprendizaje. Este libro es un recurso muy útil para cualquier profesor que desee conocer los métodos del lenguaje a través del currículum.

En el libro de Tchudi y Huerta *Teaching Writing in the Content Areas: Middle School/Junior High* (1983) (*Enseñar escritura en las áreas de contenido: entre la escuela primaria y secundaria*) se explora el porqué y el cómo de la escritura en las áreas de contenido para estudiantes de escuela secundaria. Este pequeño y práctico manual se divide en tres partes: la Parte I es una introducción para el profesor que enseña escritura, ya sea novato o experto. La Parte II contiene ejemplos específicos de escritura en las áreas de contenido con modelos de unidades y clases. Por último, la Parte III ofrece recursos para aquellos profesores que quieren desarrollar materiales específicos para sus propias aulas. El tema de esta publicación es “conservar el contenido en el centro del proceso de escritura” (p. 3). En lugar de creer que la escritura es el medio para demostrar dominio del contenido, los autores sostienen que escribir bien deriva de la creación de situaciones donde los estudiantes quieran escribir, “utilizando su conocimiento del tema a lo largo del proceso” (p. 3). Se incluyen recomendaciones para actividades de planificación y revisión así como

pautas para evaluar la escritura de los estudiantes, junto con varias planificaciones de clases, páginas con actividades e ideas sobre temas para proyectos de escritura en ciencias, matemáticas, arte y música, ciencias sociales, historia, estudios sociales, educación cívica, educación vocacional y otros que resultan prácticos aún veinte años después de su publicación original. De manera similar, *Teaching Writing in the Content Areas: Senior High School* (1983) (*Enseñar escritura en las áreas de contenido: últimos años de la escuela secundaria*) de Tchudi y Yates, proporciona modelos específicos de unidades para el aula en la escuela secundaria.

Parte II. Enfoques de la teoría y la investigación

4. Investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de Escritura a través del Currículum

Los desarrollos programáticos y pedagógicos del movimiento Escribir a través del Currículum guardan estrecha relación con tres enfoques distintos sobre la teoría y la investigación. El primero (desarrollado en el presente capítulo) analiza de cerca las prácticas en el aula y el aprendizaje de la escritura dentro de las distintas disciplinas. En el marco de esta investigación, se desarrollan estudios etnográficos detallados sobre las experiencias que tuvieron los estudiantes al escribir en varias disciplinas, así como también estudios sobre las prácticas de escritura en el aula. Este enfoque ha estado vinculado especialmente con la preocupación por las necesidades de escritura académica en el ámbito universitario, aunque incluye algunas investigaciones de la escolarización preescolar, primaria y secundaria y de la escuela como ámbito de aprendizaje disciplinar. Una línea de investigación relacionada estudia los vínculos entre la lectura y la escritura, dando cuenta del hecho de que la mayor parte de la escritura académica se basa en los materiales que los estudiantes leen y luego utilizan como fuente o discuten críticamente. El segundo, Escribir para Aprender (ver capítulo 5), surge del interés por el aprendizaje centrado en el estudiante y por evidenciar cómo mediante la escritura los estudiantes pueden establecer conexiones con el material de estudio y el pensamiento disciplinar. Esta manera de entender Escribir a través del Currículum ha estado vinculada a un interés más general por Escribir para Aprender mediante todo tipo de formas de escritura. El último enfoque, la Retórica de la Investigación (ver capítulo 6), surge de la reflexión que llevaron a cabo distintas disciplinas sobre sus propias prácticas, así como del reconocimiento de que las formas de escritura en una disciplina guardan estrecha relación con las prácticas de investigación y pensamiento. Estos enfoques no son necesariamente incompatibles entre sí y por lo general operan en conjunto, pero sí evidencian áreas de desarrollo distintas.

Escribir a través del Currículum ha sido sobre todo un movimiento programático y pedagógico, orientado a cambiar las prácticas áulicas, aumentar el interés por la escritura y la producción escrita dentro de todas las asignaturas, mejorar las tareas de escritura y transformar la conciencia de los profesores de todos los campos respecto del rol que cumple la escritura en los procesos de aprendizaje. De todas formas, era necesario realizar investigaciones para así identificar las prácticas vinculadas a escritura que realizaban los estudiantes en las distintas asignaturas, determinar la manera en que los estudiantes conceptualizaban y llevaban a cabo tareas de escritura en cada materia, y entender cómo se desarrollaban sus habilidades mediante una serie de experiencias de escritura en distintas áreas. Asimismo, debían realizarse investigaciones para comprender de qué forma los profesores de distintas materias solicitaban y acompañaban las actividades de escritura en sus clases, y qué resultados se obtenían. Por último, se hacía necesario evaluar el impacto de determinadas intervenciones realizadas en nombre del movimiento Escribir a través del Currículum, tanto en los estudiantes como en los profesores. A continuación, se propone una revisión de algunos aspectos clave de estas investigaciones, pero también pueden consultarse las dos excelentes revisiones bibliográficas de Russell (1994, 2001) en relación con esta temática.

Escribir a través del Currículum en escolarización preescolar, primaria y secundaria

El estudio inicial y fundacional del movimiento Escribir a través del Currículum -*Development of Writing Abilities* (El desarrollo de habilidades de escritura), de Britton et al.- indagó cuáles eran las prácticas de escritura presentes en las aulas de las disciplinas (ver Capítulo 2). Sin embargo, otras investigaciones más recientes sobre Escritura a través del Currículum en el nivel preescolar, primario y secundario han hallado que la escritura ha apuntalado el aprendizaje y el razonamiento disciplinar, en línea con el enfoque teórico Escribir

para Aprender (ver capítulo 5). Si bien la complejidad del vínculo con los contenidos disciplinares cambia según el nivel, el uso de la escritura con el fin de mejorar la comprensión, la participación, el aprendizaje disciplinar y el pensamiento especializado permanece estable.

Escuela primaria

Wollman-Bonilla (1998) utilizó la escritura científica en un curso de primer grado mediante la escritura de diarios²⁷ de comunicación familiar, en los que los estudiantes escribían diversos textos que sus familiares debían leer y responder, incluyendo poemas y ficción así como textos informativos sobre lo que habían hecho y aprendido en la escuela. Por lo general, primero se realizaba una actividad práctica en el aula para luego escribir los fragmentos científicos de los diarios. La tarea de escritura era simple: escribir a la familia sobre lo que se acababa de hacer en clase. Si bien los profesores no brindaban instrucciones formales sobre cómo escribir de modo científico, sí brindaron modelos de los tipos de frases que los estudiantes podían usar. En este contexto, se constató que los estudiantes de primer grado eran capaces de escribir textos originales sobre ciencia que incorporaban varias características típicas de los géneros discursivos informe científico, explicación e informe de experimentos y procedimientos, incluyendo estructuras textuales, opciones léxicas y formas gramaticales adecuadas.

Winograd (1993) analizó cómo ocho estudiantes de quinto grado “escribían narrativas originales con problemas matemáticos”. Por lo general, son los adultos quienes elaboran este tipo de problemas para que los resuelvan los estudiantes, que pocas veces tienen la

²⁷ N. del E.: la escritura de diarios o “journal writing” es una técnica que fomenta la escritura informal periódica de apuntes y notas de las actividades escolares. Los diarios son documentos personales que incluyen las reacciones, opiniones y perspectivas de los estudiantes y fomentan la ejercitación de la escritura y de la reflexión a través de la escritura.

oportunidad de desarrollar este tipo de problemas por sí mismos. Según sugiere Winograd, su estudio podría constituir “un punto de partida teórico-práctico para un enfoque basado en la escritura de problemas en la enseñanza de las matemáticas en la escuela” (Winograd, 1993, p. 372). El autor señala que los estudiantes siguieron tres estrategias para elaborar los problemas: plantearon preguntas para identificar el tema general; elaboraron una pregunta final a la cual iban dirigidos sus textos; y se ocuparon de elevar la dificultad de sus problemas. Este estudio propone que “los estudiantes podrían cooperar de manera eficaz con los profesores en la elaboración de programas de estudio de matemáticas” (Winograd, 1993, p. 369).

También Johnson, Jones, Thornton, Langrall y Rous (1998) analizaron la escritura de textos de matemáticas elaborados por estudiantes de quinto grado. Antes y después de resolver cada tarea de probabilidad, los estudiantes describían en sus diarios ideas y razonamientos personales sobre el tema. Tras finalizar el programa, cinco de los ocho estudiantes que participaron en el estudio mostraron mejoras tanto en cálculos de probabilidad como en las habilidades de escritura. Si bien era esperable que los estudiantes utilizaran tanto símbolos matemáticos como verbales en sus textos sobre probabilidad (ver Bruner, 1964; Biggs & Collis, 1991), el equipo no había previsto una relación tan estrecha entre las soluciones de los estudiantes de quinto grado y los dos tipos de representación mencionados. Estos resultados se atribuyeron al uso de un modelo de aprendizaje cognitivo en el que el profesor incentivaba a los estudiantes a escribir sus razonamientos matemáticos de la misma forma en que lo haría un matemático profesional.

Escuela secundaria

Kathleen McCarthy Young y Gaea Leinhardt (1998) trabajaron con una muestra de cinco estudiantes de Historia del programa *Advanced*

*Placement*²⁸ en el nivel secundario. La profesora utilizó fuentes primarias y secundarias en lugar de un libro oficial pero “anónimo”, en su afán de exponer a los estudiantes a un método de enseñanza de historia más complejo: entender la historia no como una serie de hechos, sino como un conocimiento construido e interpretado a partir de diversos artefactos y documentos.

Los estudiantes realizaron cuatro tareas de escritura que incluían preguntas basadas en documentos. Los autores analizaron las tareas y los textos producidos por los cinco estudiantes para evaluar su progreso en el dominio no solo del contenido, sino también de las estrategias retóricas propias de la disciplina.

Young y Leinhardt sostienen que la literacidad académica exige tanto el conocimiento propio de un ámbito específico como la comprensión de sus prácticas retóricas. El objetivo principal de este estudio fue “indagar qué implicaba la escritura a partir de documentos primarios y el aprendizaje necesario para hacerlo, en lugar de indagar empíricamente si los estudiantes aprendían más historia al escribir a partir de documentos” (Young & Leinhardt, 1998, p. 27). Young y Leinhardt entienden la lectura, la escritura y el pensamiento como procesos y formas situados. Estas maneras especializadas de conocimiento no siempre están al alcance de aquellos que necesitan aprenderlas y reconocer que los estudiantes son incluidos en las prácticas disciplinares a través de “la enculturación, el aprendizaje mediante el vínculo maestro-aprendiz y la participación andamiada²⁹” (p. 27).

²⁸ N. del E.: el programa *Advanced Placement* (literalmente, ubicación avanzada) ofrece en Estados Unidos y Canadá un programa de contenidos de distintas áreas de nivel universitario para estudiantes de escuela secundaria.

²⁹ N. del E.: en diferentes fragmentos del libro se utilizan estos tres conceptos clave para explicar el ingreso gradual, pautado y acompañado por el profesor de los estudiantes novatos en las comunidades de conocimiento disciplinar y especializado. Sin embargo, su traducción al español no siempre resulta sencilla. Primero, el concepto de “enculturation” (Prior & Bilbro, 2011) se traduce como “enculturación” y se refiere al proceso por el cual un sujeto aprende elementos (valores, hábitos, habilidades, formas de

Los autores señalaron que las prácticas utilizadas para que los estudiantes participaran en el campo de la historia efectivamente “contribuyen al desarrollo de habilidades complejas de escritura, incluso cuando estas no sean objeto de enseñanza explícita” (Young & Leinhardt, 1998, p. 59). Sin embargo, argumentan que debido a las escasas oportunidades que tienen de escribir en clase, los estudiantes deben esforzarse por escribir sus posturas y explicaciones sin la ayuda de modelos o supervisión. Los autores sugieren que estas potentes prácticas de enseñanza contribuirían al desarrollo de la lectura y la escritura académicas si se combinaran con enseñanza de escritura, escritura en clase, revisión entre pares, la oportunidad de reescribir y las devoluciones por parte de profesores.

Olga Dysthe (1996) realizó una investigación cualitativa de tres cursos de escuela secundaria para analizar cómo la interacción entre el habla y la escritura influye en el aprendizaje. El estudio presenta un modelo dialógico de la enseñanza de la escritura influido por la perspectiva teórica de Bakhtin³⁰ (1986), Vygotsky (1986) y Nystrand (1990). Basada en la resistencia de los profesores a los movimientos de reforma pedagógica (demostrado en una investigación que señala que los profesores hablan un 75% del tiempo en clase, mientras que los estudiantes, un 25%), Dysthe analizó grupos estudiantiles estadounidenses de dos asignaturas (Historia Estadounidense e

comunicarse) de su cultura con la mediación de sus padres, profesores, pares, etc. Este concepto no debe confundirse con el de “aculturación”, que se refiere al proceso de adaptación o aprendizaje de elementos de otras culturas. Segundo, el concepto de “apprenticeship” (ver, por ejemplo, Lave & Wenger, 1991), a veces traducido como “pasantía”, “práctica profesional” o “aprendizaje situado”, se refiere a una forma de aprendizaje, muy común fuera de los ámbitos de enseñanza formalizada, en la que se aprende a partir de una experiencia práctica situada y coparticipativa entre un aprendiz novato y un maestro o supervisor que monitorea y modeliza en cierta medida las actividades. Tercero, el concepto de “scaffolded participation”, vinculado a propuestas originales de Vygotsky y popularizado por Bruner (ver, por ejemplo, 1978), se refiere a la interacción estructurada o “andamiada”, con pasos supervisados por el profesor, para ayudar a que el estudiante logre algún objetivo específico.

³⁰ N. del E.: conservo la grafía de la referencia bibliográfica en inglés. Sin embargo, cabe destacar que este autor es conocido en la tradición hispanohablante como Mijaíl Bajtín.

Historia Europea del programa Advanced Placement) y uno noruego (Ciencias Sociales). El artículo adopta la distinción de Nystrand y Gamoran (1991) entre la interacción áulica tradicional (lo que a veces se denomina secuencia IRE: iniciación, respuesta, evaluación) y el patrón de interacción dialógico e interactivo. En esta interacción dialógica se utilizan “preguntas genuinas” (el profesor realiza preguntas abiertas), “asimilación” (la respuesta del estudiante se incorpora en las preguntas subsecuentes) y “evaluación de alto nivel” (el profesor ahonda en las respuestas del estudiante y las utiliza como punto de partida para sus próximas interacciones). Se analizan las ideologías y prácticas del profesor y se presentan y evalúan las clases dentro del marco propuesto por el modelo dialógico. Dysthe brinda ejemplos de cómo la interrelación escritura-habla favorece la participación de los estudiantes y la aparición de una mayor diversidad de voces. Debido a que se entiende a los estudiantes como pensadores y sus textos como “herramientas para pensar”, los estudiantes aumentan su confianza académica.

Oralidad y escritura en el área de ciencias de la escuela secundaria

Rivard y Straw (2000) amplían la investigación de los roles que cumplen el habla y la escritura en el aprendizaje de las ciencias dentro de un grupo de canadienses francófonos de octavo grado, en clases dictadas en inglés. Este estudio combina métodos cualitativos y cuantitativos en un diseño cuasi-experimental, con el fin de estudiar el desempeño de los estudiantes en cuatro contextos diferentes. Luego de las clases de ecología, distintos grupos de estudiantes realizaron actividades solo de discusión, solo de escritura o en una combinación de discusión y escritura, mientras que a un grupo de control no se le asignaron actividades complementarias. Estas actividades adicionales consistían en la resolución de problemas ambientales que guardaban relación con los conceptos estudiados en clase. El conocimiento de los estudiantes fue evaluado inmediatamente después las actividades, así como también luego de transcurridas seis semanas. En términos generales,

los autores descubrieron que los mayores progresos surgían de la combinación oralidad-escritura: la discusión sirve para compartir y aclarar conocimientos; la escritura, para profundizar y construir nuevos conocimientos a partir de los saberes previos. Además, la escritura parece contribuir a la retención de conocimientos desarrollados colectivamente. Resulta interesante destacar que se hallaron claros indicios de que la utilidad de la oralidad y la escritura puede depender de las habilidades de cada estudiante. Los estudiantes con más conocimientos sobre la asignatura se beneficiaban más de la escritura individual sin discusiones grupales, mientras que aquellos menos formados en el tema sacaban un mayor provecho de los debates. Este hallazgo se corresponde con la postura general de que la oralidad y la escritura cumplen funciones distintas: los estudiantes más versados pueden reunir información por su cuenta para profundizar y consolidar su conocimiento, mientras que los estudiantes menos versados requieren apoyo para reunir y comprender la información.

Keys (1999) revisa la bibliografía que indica la necesidad de brindar mayor atención a la escritura en las clases de ciencias para aprender los contenidos disciplinares. En un estudio complementario, Keys (2000) investiga en mayor profundidad las formas de razonamiento que muestran los estudiantes al escribir informes de experimentos. La autora utilizó métodos de pensamiento en voz alta en una muestra de dieciséis estudiantes que cursaban ciencias en octavo grado para analizar sus razonamientos al registrar experimentos de laboratorio sobre erosión. Mientras que cinco de los dieciséis estudiantes no manifestaron pensamiento reflexivo en sus registros y únicamente anotaron datos, el resto apeló a múltiples formas de razonamientos. Dos se centraron en la planificación retórica de la organización y la secuencia textual, y los otros nueve se enfocaron en la resolución de problemas científicos. Estos problemas comprendían la formulación de hipótesis y de afirmaciones generales, el reconocimiento de evidencia y la identificación de patrones en los datos. Los estudiantes descubrieron que necesitaban resolver estos problemas para poder determinar qué debían escribir.

Prain y Hand (1999) realizaron en Australia un estudio etnográfico sobre escritura en una muestra de estudiantes de nivel secundario que cursaban materias de ciencias y también hallaron que la escritura apoyaba procesos de aprendizaje y pensamiento distintos según cada estudiante y contexto. Sirviéndose de entrevistas semiestructuradas, observación y recolección de textos, descubrieron que la escritura brinda oportunidades a los estudiantes para “reorganizar, sintetizar, profundizar y revisar conceptos e ideas clave de cada tema, formular hipótesis, interpretar y convencer” (p. 151). Los estudiantes sintieron que a través de la escritura su desempeño era más activo e involucraba procesos cognitivos más complejos. Debido a los múltiples usos de la escritura, los autores proponen que los tipos de tareas de escritura se diversifiquen.

Para potenciar el pensamiento reflexivo y mejorar los aprendizajes en actividades de laboratorio, Keys, Hand, Prain y Collins (1999) han desarrollado una Heurística de la Escritura Científica. Esta heurística tiene un componente centrado en el profesor y otro centrado en el estudiante. El componente docente brinda una estructura de ocho pasos para las actividades diseñadas por el profesor que fomenta la utilización de actividades exploratorias preliminares que incluyen la generación de mapas conceptuales, la escritura de textos informales y la lluvia de ideas. También brinda apoyo para un conjunto de escritos estructurados que, luego de las actividades en el laboratorio, ayudan a los estudiantes a comprender el propósito de los experimentos, interpretar los datos y relacionar los resultados con los manuales escolares u otras referencias bibliográficas. El componente estudiantil anima a los estudiantes a reflexionar sobre sus dudas, acciones, observaciones, propuestas, evidencias, lecturas y aprendizajes. Tras su aplicación sobre dos grupos de estudiantes de octavo grado durante un período de aprendizaje de ocho semanas, la Heurística de la Escritura Científica demostró ser exitosa para fomentar el conocimiento y el pensamiento de los estudiantes. En estudios posteriores se ha comprobado la efectividad de la Heurística de la Escritura Científica en asignaturas de ciencias, tanto a nivel secundario (Hand, Wallace &

Yang, 2007; Hand, Prain & Wallace, 2002; Hand & Prain, 2002) como universitario (Rudd, Greenbowe, Hand & Legg, 2001; Rudd, Greenbowe & Hand, 2001).

La organización de las materias en las escuelas secundarias como obstáculo para Escribir a través del Currículum

En *The Subjects in Question: Departmental Organization and the High School (Las asignaturas en cuestión: la organización departamental y la escuela secundaria)*, Siskin y Little sostienen que la organización de las asignaturas en el nivel secundario ha demostrado ser notablemente duradera en el tiempo y resistente a programas de colaboración interdisciplinar como Escribir a través del Currículum. Este volumen es el resultado de una investigación de cinco años que llevó a cabo el *Center for Research on the Context of Secondary School Teaching* (Centro de Investigación sobre el Contexto de Enseñanza en el Nivel Secundario, CRC, por sus siglas en inglés). Aun sin referencias directas al movimiento Escribir a través del Currículum, el libro brinda recomendaciones valiosas sobre la organización disciplinar en el nivel secundario que toda propuesta WAC debe tomar en consideración. El primer capítulo de Siskin, que trata sobre la organización de las asignaturas, demuestra que la división departamental de los espacios sociales docentes en la escuela restringe fuertemente la interacción entre profesores. Cuanto más tiempo trabaje un profesor en una escuela y más grande sea la escuela, mayor será la especialización departamental. El tiempo y el espacio no son los únicos factores que contribuyen a la división de las materias, sino también la atracción casi magnética que experimentan algunos profesores por referirse solamente a los temas de sus propias asignaturas. Posteriormente, el libro desarrolla esta problemática desde la perspectiva de la teoría organizacional, de la identidad profesional y la reacción a la imposición de reformas, y de la ideología y la política. También se examinan las fortalezas funcionales de cada idiosincrasia departamental. Se ofrecen estudios de caso realizados en los departamentos de Inglés, de Ciencias

Sociales y de otras áreas. Asimismo, se estudian propuestas y proyectos implementados para fomentar una cultura colaborativa e interdisciplinar entre profesores de escuela secundaria.

Escribir a través del Currículum en educación superior

Aunque algunos estudios sobre Escribir a través del Currículum en educación superior han analizado el impacto de intervenciones específicas en entornos de WAC, la mayor parte de las investigaciones se centró en las experiencias y desarrollos tanto de los estudiantes al producir textos para distintas materias como de profesores al fomentar la escritura en sus clases. Esta diferencia de foco tal vez evidencia la cultura específica de la educación superior, las identidades y habilidades más desarrolladas de los estudiantes y la mayor libertad académica de los profesores para establecer metas y diseñar, evaluar y modificar sus clases. En consonancia con la diferencia de enfoque para la investigación, los estudios de intervención en el nivel superior suelen ser más etnográficos, frecuentemente por períodos prolongados, en lugar de estudios cuantitativos que aborden los cambios en los resultados obtenidos luego de la intervención.

La investigación de MacDonald y Cooper (1992) sobre Escribir para Aprender en un curso de literatura china, desarrollada en detalle en el próximo capítulo, indica que el empleo de diarios debe guardar coherencia con los objetivos y las actividades de los cursos centrales en los cuales se evalúa a los estudiantes. El estudio de Herrington (1988) sobre la escritura en una clase de literatura también señala que los estudiantes podrán aprender lo que se les solicite y se ajustarán a las pautas de escritura estipuladas, las cuales deben primero ser ejercitadas y supervisadas. Las percepciones de los estudiantes sobre las actividades y tareas que deben realizar son determinadas por las propias tareas de escritura, por el rol que manifiestan los profesores, por el intercambio de ideas en el aula, así como también por las estrategias de interpretación que se enseñan y practican durante la

discusión en clase. En este caso, al fomentar en cada tarea de escritura la elección individual del estudiante y una atmósfera áulica de exploración y discusión, el profesor de Literatura logró su objetivo pedagógico: que los estudiantes investigaran por sí mismos. Sin embargo, la clase no consiguió proporcionar suficientes herramientas para profundizar esa indagación, y el éxito de cada escrito dependió del nivel de dominio previo de estas herramientas.

Los mensajes y metas implícitos de una materia pueden tener un impacto tan importante sobre los textos solicitados que los estudiantes más motivados seguirán las convenciones de escritura esperadas aun sin haber recibido indicaciones explícitas, sino a partir de observaciones de los modelos que brinda el profesor, las lecturas y el conocimiento cultural general que poseen del tema. Al menos esta es la conclusión de Freedman, Adam y Smart (1994) en su estudio titulado "Wearing Suits to Class" (A clases uniformados). Los autores analizaron una muestra de estudiantes universitarios que cursaban una materia de análisis económico donde se simulaban prácticas profesionales y hallaron que tanto el comportamiento externo como las actividades analíticas de los estudiantes eran propios del ámbito profesional. Además, la forma y el formato de sus informes escritos, presentaciones orales y documentos anexos a cada presentación guardaban semejanza con presentaciones profesionales. Todo esto no se logró mediante indicaciones específicas sobre escritura por parte del profesor, sino a través de un importante modelamiento de las actividades y del lenguaje en las explicaciones y actividades. Freedman, Adam y Smart también indican que "en los textos se manifestaban posturas e ideologías que se asemejaban, al igual que sus uniformes, a las posturas, los valores y las formas de construir, interpretar y convencer que se observan en los contextos laborales a los que aspiraban estos estudiantes" (1994, p. 220). Los estudiantes se mostraban aparentemente dispuestos a actuar con la misma forma y fondo profesional que demostraba el profesor y estaban motivados a aprender lo necesario para ingresar al mundo profesional al que aspiraban. Esta socialización inicial motivadora constituyó un factor

fundamental para que los estudiantes se ajustaran a los modelos de comunicación presentados en clase.

Objetivos del estudiante y objetivos del curso

Sin embargo, otras investigaciones sobre manifestaciones distintas de la escritura en otro tipo de cursos han demostrado que tal articulación a menudo no existe. Cuando la materia carece de articulación con el mundo profesional, se produce un distanciamiento entre los estudiantes y las tareas de escritura, las cuales no son significativas para ellos. El desajuste entre la motivación de los estudiantes y los objetivos de las materias es un problema subyacente que identifican diversos estudios etnográficos sobre la escritura universitaria en las disciplinas. El estudio inicial y más significativo sobre la escritura estudiantil en diferentes materias es “Stranger in Strange Lands” (Un desconocido en tierras desconocidas) de Lucille McCarthy (1987). Este estudio emplea observación, entrevistas, escritura en voz alta y análisis textual para hacer el seguimiento de la escritura de un único estudiante a lo largo de sus dos primeros años en la universidad en tres materias: Composición, Introducción a la Poesía y Biología Celular. Cada una de las materias mostró experiencias de escritura particulares: las tres requerían tipos de escritura diferentes en contextos de aprendizaje distintos, a pesar de que todos los profesores tenían el mismo objetivo de desarrollar en los estudiantes formas de escribir y pensar académicamente que resultaran adecuadas para las disciplinas. La diferencia radicaba en que cada uno representaba una perspectiva disciplinar diferente. Estas perspectivas diferentes llevaron al estudiante a percibir poca continuidad entre las formas de escritura de los tres cursos, en los que obtuvo diferentes resultados. En dos de las materias, identificó cuatro funciones personales, profesionales e institucionales para la escritura, diferentes para cada materia, pero acordes a los objetivos de los profesores. Sin embargo, en la tercera materia entendió que el propósito era únicamente institucional: demostrar su competencia académica. De esta manera, sintió que

había poco significado personal en las tareas de esta tercera materia. Resumió su experiencia de escritura en términos cínicos: “Primero, tienes que descubrir lo que los profesores quieren. Y después, tienes que darles eso para aprobar. [...] Y no siempre es fácil” (McCarthy, 1987, p. 362).

Para los profesores que enseñan escritura tampoco es fácil determinar lo que quieren los profesores de cada disciplina. Esa fue la conclusión a la que llegaron Faigley y Hansen (1985) en su estudio sobre la escritura en dos cursos de Ciencias Sociales. Descubrieron que los profesores de inglés prestaban atención a la forma, mientras que los profesores de la disciplina estaban más interesados en la familiaridad con el conocimiento y las maneras de razonar disciplinares, y, de esta manera, prestaban atención a la profundidad conceptual y los fundamentos argumentales según se entienden desde la perspectiva de la disciplina. Schwegler y Shamoan (1991) profundizaron en los criterios que utilizaron ocho sociólogos para corregir trabajos escritos de los estudiantes y descubrieron que los profesores tenían un modelo sumamente desarrollado sobre qué tipo de trabajo era considerado como correcto en sociología. Este modelo se basaba en analogías con estudios ya existentes, de manera tal que, al evaluar, el profesor podía identificar cuándo el estudiante intentaba realizar una clase de estudio en particular, y así podía comparar el texto con el tipo de evidencia y análisis apropiados para esa clase de estudio. Los profesores eran más estrictos al evaluar el diseño, la evidencia y el análisis del estudio que al evaluar la introducción y la revisión de la bibliografía. Podían identificar el propósito del estudio incluso cuando los estudiantes no eran capaces de expresar de manera correcta lo que querían hacer o no tenían un buen dominio de la bibliografía. Este estudio demuestra cuán particulares y disciplinadamente dependientes son las evaluaciones del trabajo de los estudiantes en las distintas áreas de conocimiento (ver el Capítulo 9 para una explicación más detallada sobre la evaluación de la escritura de los estudiantes en materias de Escritura a través del Currículum).

Sin embargo, lo que los profesores de cada disciplina quieran enseñar y evaluar no es siempre lo que los estudiantes buscan o disfrutan en una materia, según muestra Herrington (1985) en su investigación sobre la escritura en dos materias de ingeniería química. En primer lugar, descubrió que los profesores de las dos materias de la misma disciplina diferían en sus objetivos, tareas de escritura solicitadas, objetivos de esas tareas, roles asignados a los estudiantes en su escritura y criterios de evaluación. En segundo lugar, halló que las percepciones de los estudiantes sobre qué debían hacer diferían de lo que pensaban los profesores, en parte debido a las expectativas opuestas de los dos profesores y lo que se necesitaba para cumplirlas. Como resultado, hubo marcadas diferencias en los trabajos de las dos materias y diferencias en los niveles de aprobación. Además, debido a la estructura de una de las materias, los estudiantes no lograron una comunicación sólida con el profesor, no pudieron desarrollar un conjunto común de roles y posiciones, y las tareas les resultaron frustrantes y poco interesantes. En la otra materia, los estudiantes pudieron desarrollar expectativas estables y, por tanto, hubo mayor satisfacción e interés.

Greene (1993) halló problemas similares de falta de interés en estudiantes de historia de nivel avanzado. Los estudiantes sentían que la tarea no los llevaba a profundizar en la lectura de los textos asignados, así que ni aprovecharon sus conocimientos previos, ni propusieron análisis propios. Incluso cuando les daban una tarea de resolución de problemas, los estudiantes preferían presentar la información que obtenían de las fuentes en lugar de utilizar esa información y esas fuentes para construir una postura propia. Veían las tareas como ejercicios escolares y no como oportunidades para una reflexión profesional. La falta de articulación entre los estudiantes y los objetivos y tareas asignados por los profesores también fue investigada por Marsella, Hilgers y McClaren (1992), Nelson (1990) y Herrington (1981).

El estudio comparativo de Dias, Freedman, Medway y Pare (1999) sobre la escritura en entornos laborales y académicos en cuatro áreas

(administración pública, economía, trabajo social y arquitectura) demostró que los aspectos de enseñanza y evaluación de la escritura dentro de materias de la universidad determinaban de forma predictiva la forma en que los estudiantes respondían a sus tareas de escritura, incluso cuando las clases simulaban condiciones laborales. El profesor, en tanto evaluador del escrito, siempre fue el principal destinatario. Por lo tanto, la escritura universitaria solo pudo apelar de forma limitada a las proyecciones que hacían los estudiantes de sus identidades e intereses laborales y de las recompensas que su profesión les ofrecía.

El estudio longitudinal de Chiseri-Strater sobre dos estudiantes de grado encontró un aislamiento similar de las tareas de escritura académica, tal como se muestra en su libro de 1991 *Academic Literacies (Literacidades académicas)*. Los dos estudiantes eran académicamente capaces pero no le encontraban mucho sentido a la mayoría de sus tareas. Una estudiante, cerca del final de su carrera de grado, finalmente halló un interés personal en escribir un trabajo sobre historia del arte; mediante el análisis de un pintor que admiraba, pudo ahondar en su propio compromiso estético. El otro estudiante dedicaba mucho esfuerzo a demostrar sus habilidades, pero desarrolló una mirada cada vez más cínica, distante y jerárquica sobre el conocimiento y la razón, vinculada a su ingreso al campo de las Ciencias Políticas. Sin embargo, más allá de los esfuerzos y las frustraciones de estos estudiantes frente a los lenguajes académicos, hay una lucha por descubrir qué es lo que saben, con qué están comprometidos y cómo esas percepciones y compromisos pueden ser representados de manera académica y profesional.

Estas trayectorias personales de los estudiantes durante su formación de grado constituyen el tema de *Persons in Process (Personas en proceso)*, de Anne Herrington y Marcia Curtis (2000). Este trabajo hace un seguimiento de cuatro estudiantes que, a lo largo de sus años en el grado universitario, tienen que lidiar con asuntos personales vinculados a la identidad, la carrera y el compromiso. Los escritos que elaboran para las distintas materias son todos parte de esa

trayectoria personal, que les otorga sentido y propósito. Nam, un inmigrante vietnamita, lucha para poder expresarse a sí mismo y comunicar sus ideas a los demás en un idioma nuevo. Esto implica comprometerse a aprender las convenciones, pero también a descubrir el género ensayo como un espacio de expresión personal. Nam no solo trabaja con asuntos de identidad, emoción y etnicidad, sino que también comienza a expresar sus creencias religiosas. Cuando atraviesa materias académicas como Psicología y Filosofía, su desconfianza hacia los conocimientos de cultura general que estas ofrecen y su dificultad para captar las sutilezas del lenguaje lo hacen mantenerse apegado a los hechos, expresados de manera formalmente correcta pero sin un verdadero compromiso. Poco después se cambia a un seminario, que encuentra más satisfactorio. Sin embargo, lo que lo ayudó a expresar qué es lo que quería y hacia dónde necesitaba dirigirse fue la experiencia de conocerse a sí mismo a través de los ensayos en la clase de escritura, al tiempo que se hacía evidente su falta de interés por las experiencias en las otras clases.

Otra estudiante, hija de padres alcohólicos, ingresó a la universidad con falta de confianza en sí misma. Su trayectoria a través de la universidad también fue un proceso de exploración y desarrollo de su confianza. Su trayectoria la llevó a lograr una tesis con honores en Psicología sobre cómo es la intimidación en los jóvenes adultos hijos de alcohólicos. Desde su punto de vista, el estudio de la Psicología le brindó herramientas para entender a su familia y a sí misma, y cada ensayo que escribió, ya sea en su área de estudio o en otro ámbito, resultó interesante en la medida en que contribuía con ese proceso. De lo contrario, parecía meramente formal. Así, elaborar un texto para un curso sobre estudios de la mujer le resultaba significativo, pero no uno sobre globalización, en el que de hecho no le fue tan bien. Cada uno de los cuatro pormenorizados estudios de caso en este volumen revela el significado y la motivación que los estudiantes hallan en la escritura universitaria, y, por ende, qué desafíos enfrentan al completar las tareas. Desde el punto de vista del estudiante, la escritura se entiende no tanto en relación con la materia en la que se da la tarea (aunque eso

es lo que brinda la oportunidad y las herramientas y recursos de disciplina específicos), sino en relación con su vida. Incluso cada relación distante que construyen con actividades a las que no prestan demasiada atención tiene un sabor y un sentido particular en relación con su trayectoria vital.

En el mismo sentido, Geisler (1994) descubrió que los estudiantes de grado en las clases de Filosofía no se vinculaban con sus textos de la misma manera que los estudiantes de posgrado o los profesores. Mientras que los profesores y los estudiantes de posgrado, en plena formación profesional, consideraban que los textos filosóficos respondían a problemas, se vinculaban con una amplia bibliografía y requerían una solución abstracta que convenciera a otros filósofos, los estudiantes de grado veían los textos filosóficos en términos más personales y prácticos: aprovechaban sus tareas de lectura y escritura para abordar problemas éticos de su propia vida y utilizaban sus experiencias para entender lo que los filósofos decían.

Mientras que los estudiantes con frecuencia consideran que los temas personales son significativos, tienen valor o los hacen comprometerse, los profesores generalmente planifican sus cursos buscando desarrollar conocimientos y habilidades disciplinares o profesionales. En algunas situaciones, los estudiantes parecen tener identidades más profesionalizadas. Jolliffe y Brier (1988), por ejemplo, en un estudio piloto sobre el desempeño de estudiantes de enfermería y de ciencias políticas para resumir artículos profesionales, hallaron que cuanto más experiencia profesional tuvieran los estudiantes, mejor realizaban estas tareas. De hecho, la estructura de los programas de estudios hacía que los estudiantes de enfermería tuvieran más experiencia y capacitación profesional y, por lo tanto, que en general mostraran mejores resultados en la tarea. De la misma manera, Haas (1994) halló que una estudiante de Biología, a lo largo de los cuatro años de su experiencia de grado, desarrolló un estilo de lectura más complejo a medida que se familiarizaba con su ámbito. Esta complejidad tendría también un efecto en las posturas que podría asumir en su escritura. No solo adquirió conocimiento temático y, por

ende, pudo entender la biología con mayor facilidad, sino que también comenzó a leer los artículos en su dimensión retórica: empezó a ver a los autores científicos como agentes que defienden sus puntos de vista dentro de contextos históricos e intertextuales específicos. Esta forma de leer más científica y profesional hizo que la estudiante se identificara más como miembro de la profesión y que entendiera que también su propio trabajo planteaba posiciones contextualizadas.

Medway analizó la escritura de estudiantes de Arquitectura tanto dentro como fuera de clases y concluyó que la escritura era parte del desarrollo de compromisos e identidades profesionales. La escritura se relaciona de una manera muy distinta con la capacitación y profesionalización de arquitectos (Medway, 2000). Pese a que los estudiantes de arquitectura escribían mucho, el producto principal del estudiante y la base para la evaluación no era la escritura sino los proyectos de diseño y otros objetos gráficos. Su escritura tampoco se asemejaba a la que realizarían como arquitectos profesionales, sino que se utilizaba para analizar y explicar diseños, un subproducto del trabajo principal. Sin embargo, era una necesidad importante. Dado que los estudiantes estaban comprometidos con su profesión y veían la necesidad de escribir, y dado que los textos nunca se evaluaban o siquiera revisaban de acuerdo a criterios ajenos a la tarea, esto no se consideraba un problema. Además, los estudiantes mejoraban su fluidez sin demasiada atención por la lengua, sino más bien como parte de su cada vez más profundo vínculo con la profesión. Sus cuadernos personales de bocetos (Medway, 2002) ejemplifican de manera sorprendente el rol de la escritura en la formación de su identidad como arquitectos, de su estilo y de su imaginación creativa. Aunque estos cuadernos no eran una tarea ni parte de ningún curso, ni tampoco algo que escribieran los arquitectos profesionales una vez que terminaran su formación, la mayoría de los estudiantes de arquitectura los utilizaban. Allí anotaban diferentes cosas, desde direcciones y notas de diario íntimo hasta bocetos de proyectos de diseño. Registraban citas de lecturas y clases; conceptos que les parecían importantes; pegaban o intercalaban fotografías e impresiones de arte y

arquitectura, tarjetas profesionales y mapas; dibujaban lo que veían y lo que estaban diseñando e incluían notas y leyendas explicativas; escribían valoraciones de cosas que veían y desarrollaban argumentos, ideas y propuestas. El dibujo, la escritura y la recolección se llevaban a cabo de manera estética y en conjunto desarrollaban un estilo personal. Al brindar un espacio personal para dibujar, imaginar, planear y analizar profesionalmente, estos cuadernos de bocetos representan una fusión de lo personal y lo profesional en la que los estudiantes se muestran a sí mismos como profesionales emergentes.

Estudios sobre profesores y enseñanza de Escritura a través del Currículum

Aunque la mayoría de los estudios de Escritura a través del Currículum en educación superior se han enfocado en los estudiantes y en su escritura, varios trabajos se han centrado en la forma en que los profesores de todas las disciplinas utilizan la escritura en sus clases y en cómo han modificado su enseñanza debido a la influencia de los programas WAC.

Se ha demostrado en muchos estudios que los seminarios de Escribir a través del Currículum y otros apoyos universitarios han ayudado a que los profesores adopten la perspectiva WAC y usen las estrategias provistas por este movimiento en sus materias (Smithson & Sorrentino, 1987; Kalmbach & Gorman, 1986; Hughes-Weiner & Jensen-Cekalla, 1991). Estudios de caso más detallados muestran parte de la transformación personal de los profesores que participaron en talleres y programas WAC (Sipple, 1987; Kipling & Murphy, 1992), aunque también señalan resistencias (Swilky, 1992) y otras dificultades para adoptar una perspectiva WAC completa (Johnstone, Johnstone, & Balester, 1994).

Un estudio exhaustivo de 300 cursos intensivos de escritura en ciencias naturales y aplicadas realizado en una universidad halló que los profesores de estos cursos adoptaban diferentes posturas sobre la escritura, desde el corrector y el editor del diario hasta el colaborador

(Chinn & Hilgers, 2000). Los profesores que adoptaban una posición más colaborativa solicitaban una gran variedad de actividades y tareas de escritura para destinatarios diversos; brindaban pautas de escritura más explícitas; hacían que los estudiantes incluyeran contextos profesionales para su escritura; y fomentaban la interacción, colaboración y revisión por pares entre los estudiantes. Además, estos profesores conseguían que los estudiantes se interesaran más por la escritura y obtenían mejores evaluaciones docentes.

Sin embargo, Russell y Yanez (2003) descubrieron que en las materias de educación general, en este caso Historia Irlandesa, la escritura se ve afectada por una contradicción entre los sistemas de actividad especializados de la formación disciplinar y la orientación no especializada de los cursos transversales. Esta contradicción dificulta que los estudiantes vayan más allá de la escritura mecánica basada en hechos y produce el distanciamiento del estudiante. Es necesario implementar instrucciones hábiles y atentas para promover pensamientos complejos y significativos en los estudiantes sin esperar que cumplan los roles disciplinares correspondientes a los cursos más especializados.

Walvoord y McCarthy presentan en su libro *Thinking and Writing in College* (1990) (*Pensar y escribir en la universidad*) un estudio exhaustivo y minucioso acerca de las experiencias de los profesores al implementar el movimiento WAC en sus clases. Este informe etnográfico investiga las tareas, apoyos y enseñanza de la escritura, junto con las dificultades y los logros de los estudiantes, en materias universitarias de economía y administración, historia, sexualidad y biología. A través de un estudio detallado de las materias, los investigadores identificaron los distintos roles de los profesionales en formación: en economía y administración, el que toma las decisiones; en Historia, el que argumenta utilizando evidencia histórica; en Psicología, el científico social o terapeuta; y en Biología, el científico investigador. También encontraron diferencias en los tipos de evaluaciones que se esperaba que hicieran los estudiantes. Sin embargo, en todas las materias podían hallarse dificultades

estudiantiles en las mismas seis áreas: “conseguir suficiente información específica; construir un destinatario y una voz propia; manifestar una posición; requerir métodos disciplinares apropiados [...]; controlar la complejidad; [y] organizar el texto” (Walvoord & McCarthy, 1990, p. 231). A partir de esta investigación, los autores obtuvieron nueve principios para orientar la reflexión y la escritura en las materias de la disciplina:

1. Lograr que los métodos de enseñanza se ajusten a la escritura y a los procesos de pensamiento de los estudiantes de nivel alto.
2. Enseñar conocimientos procedimentales de forma efectivamente procedimental.
3. Establecer objetivos claros para la escritura informal que no se evalúa.
4. Guiar la devolución entre pares.
5. Hacer que la devolución de los profesores sea coherente con el proceso de escritura y el sistema de evaluación.
6. Elaborar las actividades con cuidado.
7. Brindar orientación e instrucciones explícitas, especialmente cuando se designa un compañero como destinatario y/o un ámbito y tema familiares para el estudiante.
8. Ofrecer orientación desde el principio de la tarea.
9. Utilizar el lenguaje de la misma forma en la que se desea que el estudiante lo utilice (Walvoord & McCarthy, 1990, pp. 238–241).

Walvoord dirigió otro grupo de investigación que analizó los efectos a largo plazo de la participación continua de profesores en los programas de Escritura a través del Currículo en tres universidades distintas

(Walvoord, Hunt, Dowling, & McMahon, 1997). Descubrieron que el efecto principal de la participación fue que los profesores profundizaron la comprensión reflexiva de sus lógicas y elecciones de enseñanza, en lugar de adoptar un determinado conjunto de principios o prácticas áulicas. Los profesores asistieron a los seminarios con sus propias inquietudes, objetivos y prácticas reflexivas ya establecidos. Aunque adoptaron algunas de las estrategias presentadas por el WAC, las eligieron solo si, para ellos, creaban un sentido de grupo en sus aulas, fomentaban el aprendizaje de los estudiantes, eran factibles dentro de la lógica de sus aulas y coincidían con sus propias prioridades y estilo de enseñanza. Con el paso del tiempo, su vínculo con el WAC siguió distintos patrones, desde pasar esta perspectiva a un segundo plano o reemplazarla por otro método de enseñanza, hasta ser un punto de inflexión radical en su enseñanza y/o en otros aspectos de su carrera profesional. En el medio, hubo patrones de elección selectiva y evolución gradual.

El análisis más detallado del efecto del WAC en un profesor proviene de la colaboración de largo plazo entre Stephen Fishman, un filósofo, y Lucille McCarthy, una investigadora sobre escritura. Durante varios años, a medida que McCarthy observaba y estudiaba los cursos introductorios de Fishman, establecieron un diálogo reflexivo que ha hecho que Fishman analizara en mayor profundidad sus objetivos como profesor de filosofía, lo que sus estudiantes aprendían y la naturaleza de la interacción en el aula. Documentaron en una serie de artículos las observaciones y reflexiones que se desarrollaron durante el transcurso de esta colaboración (Fishman, 1993; Fishman & McCarthy, 1992, 1995, 1996; McCarthy & Fishman, 1991, 1996) y finalmente en dos libros: *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice (John Dewey y el desafío de la práctica áulica)* (Fishman & McCarthy, 1998) y *Unplayed Tapes (Grabaciones sin reproducir)* (Fishman & McCarthy, 2000). A medida que la investigadora y el profesor ponían el foco en las prácticas áulicas, Fishman se encontró con que sus suposiciones eran constantemente refutadas y cada vez tenía más dudas acerca de lo que creía que sus estudiantes estaban aprendiendo y expresando en sus

discusiones en clase y en sus escritos. Aprovechando el compromiso de Fishman con Dewey como un punto de partida y de referencia, Fishman y McCarthy revelaron las complejidades de establecer un programa educativo centrado verdaderamente en los estudiantes y que esté comprometido en serio con los asuntos que son de importancia para ellos de forma tal de que pudieran descubrir el valor de un análisis filosófico y experimental de sus propias vidas y desarrollaran las habilidades para apropiarse de él.

Investigaciones sobre estudiantes de posgrado

En el nivel de posgrado, los estudiantes deben abordar de una manera más directa y completa la escritura profesional de sus disciplinas, con frecuencia dentro de un ámbito supervisado y guiado con mayor atención. Blakeslee (1997, 2001) investiga este tipo de aprendizaje situado de posgrado en física: un profesor le da al estudiante tareas significativas y reales, pero adaptadas, durante una investigación; le proporciona una retroalimentación detallada de sus borradores; y crea situaciones que ampliarán el espectro de posibilidades del estudiante. Sin embargo, cuando aparecen limitaciones de tiempo o de otro tipo, el profesor toma el control de los textos. Schryer, Lingard, Spafford y Garwood (2003) presentan otro ejemplo de la agentividad del aprendizaje estudiantil en la formación profesional, en este caso con estudiantes de Medicina que están aprendiendo cómo presentar casos en ateneos médicos. Aunque esta es una tarea oral, requiere la misma elaboración y diseño retórico para ser profesionalmente útil que cualquier informe escrito.

Si bien podría pensarse que en el posgrado existen pocas dificultades para vincularse y ajustarse profesionalmente con los valores de la disciplina, varios estudios han demostrado que, de hecho, tales dificultades surgen a medida que los estudiantes evalúan cuál es el grado de coincidencia entre los valores y el trabajo en el campo y sus propios compromisos y objetivos personales, en particular en los

primeros años de su formación de posgrado (Casanave, 1995). Además, los estudiantes necesitan encontrar sus propios intereses e inquietudes dentro de su campo, lo que luego lleva a un vínculo diferente con distintas tareas y a la búsqueda de una combinación de lo personal y lo profesional que pueda conseguirse a través de esas tareas (Prior, 1998).

Incluso cuando están vinculados con las tareas y los discursos, los estudiantes de posgrado no solo necesitan sintetizar mayor cantidad de materiales, formular problemas complejos, manejar mayor información y desarrollar argumentos más profundos que también deben ordenar en relación con los múltiples juicios e influencias potenciales de sus profesores y pares. Además, los estudiantes necesitan desarrollar un sentido de responsabilidad y confianza en sus elecciones que les permita fundamentar sus posiciones de manera clara y firme. Necesitan entender qué significa la autoría profesional y cómo pueden ponerla en práctica. Asimismo, todo esto se encuentra dentro de disciplinas que cambian históricamente y de las trayectorias estudiantiles y el desarrollo de las carreras. En una serie de detallados estudios compilados en su libro *Writing/Disciplinarity (Escritura/Disciplinarietà)* (1998), Paul Prior investiga la complejidad de escribirse a uno mismo en una disciplina y así modificar esa disciplina.

Conexión entre lectura y escritura: formas especializadas de lectura

La enseñanza y el estudio de la escritura académica, en particular de la Escritura a través del Currículum, han permitido entender la relación entre la lectura y la escritura a partir de cómo los escritores académicos usan la lectura en sus textos. En la escritura académica y disciplinar, los estudiantes y los profesionales se refieren y citan de manera específica el material que han leído, así como también se basan implícitamente en otras ideas y conocimientos obtenidos de la lectura. Por lo tanto, el resumen, la paráfrasis, la síntesis, la respuesta,

la crítica y la escritura de investigación son habilidades fundamentales de escritura que se basan en la lectura. Además, estas formas de escritura se basan en una buena lectura y demuestran la calidad de la lectura realizada. Por último, la necesidad de materiales sobre los cuales escribir y la necesidad de establecer una posición pueden motivar y orientar la interpretación en la lectura (Bazerman 1980, 1981).

Flower et al. (1990) analizan con mayor profundidad qué sucede cuando los estudiantes leen para escribir. Estos autores hallan que para muchos estudiantes los textos fuente no son depósitos transparentes de información que puede ser extraída y luego retomada en su propia escritura. Incluso cuando los estudiantes tienen pocos inconvenientes para comprender la información de un texto fuente, deben atravesar varias etapas más antes de poder comenzar a crear un texto nuevo. Flower et al. denominan este proceso “construir una representación del texto fuente” (p. 125) y sostienen que los estudiantes usan esa construcción para crear una representación de su propio texto original. Además, Flower sostiene que la construcción mental que hacen los lectores de un texto, incluso cuando leen “solo” para comprenderlo, es en sí misma una etapa significativa que “puede hacer gran parte del trabajo que requiere leer para escribir” (p. 247) (ver también Spivey, 1990).

Risemberg (1996) halló que existe una relación entre la cantidad de tiempo que los estudiantes dedican a leer información relacionada con sus tareas de escritura y la calidad del texto producido. Los estudiantes que se compenetraron a fondo con los modelos de un ensayo similar al que estaban escribiendo y/o con las pautas para escribir ese tipo de ensayo (una actividad que Risemberg denominó “búsqueda de información de la tarea”) lograron mejores textos. Además, Risemberg observó que este factor establece una relación paradójica con la habilidad de lectura y otras variables. Por una parte, la búsqueda de información de la tarea predice especialmente la calidad de la escritura cuando se incluyen otras variables como la habilidad de lectura y la autoeficacia; por otra parte, la habilidad de lectura y la búsqueda de

información de la tarea en sí mismas no mostraron tener ninguna correlación significativa. De hecho, la búsqueda de información de la tarea no mostró relación con ninguna de las otras variables, salvo con los textos. Por lo tanto, no fueron necesariamente los escritores más o menos capacitados los que se involucraron con esta actividad, ni tampoco hubo una relación entre la búsqueda de información de la tarea y la autoeficacia. Los hallazgos también mostraron que la etapa en la que el escritor busca información de la tarea parece ser crucial. Los estudiantes que consultaron los textos informativos durante la etapa de toma de notas y lectura escribieron mejores textos que aquellos que lo hicieron durante la etapa de escritura.

Asimismo, Johns y Lenski (1997) sostienen que la organización de los textos estudiantiles es en parte influida por la lectura que realizan durante su investigación. Esta influencia proviene no solo de los tipos de lecturas realizadas (como libros de consulta versus libros para público en general), sino también de las prácticas de lectura (como leer superficialmente versus leer en profundidad), la cantidad de textos consultados y el patrón de búsqueda, lectura y escritura de los estudiantes. La correlación más marcada parecía existir entre el patrón de búsqueda y el texto producido. Los investigadores hallaron tres patrones diferentes (secuencial, en espiral y recursivo) y patrones correlativos en textos finales.

Por último, los investigadores de Escribir a través del Currículum notaron que los estudiantes necesitan aprender a adoptar formas específicas de lectura en diferentes áreas temáticas. Haas (1994) detectó que, durante sus cuatro años de formación especializada de grado, una estudiante de biología se convirtió en una lectora y usuaria de textos de biología más compleja a medida que se vinculaba con las actividades, personas y conocimientos que formaban parte del ámbito comunitario de la Biología. Geisler (1994) halló que los filósofos no solo mostraban lecturas y usos particulares de la bibliografía disciplinar en sus propios textos, sino que incluso diferían significativamente de las lecturas y usos de los estudiantes universitarios. Las diferencias no se explicaban simplemente por el nivel de complejidad y conocimiento,

sino que también tenían que ver con la perspectiva de cada uno: mientras que los estudiantes leían filosofía relacionándola con las cuestiones de sus vidas personales, los filósofos leían los textos en tanto posiciones de un razonamiento abstracto sobre distintos conocimientos.

5. Escribir para Aprender

Orígenes del enfoque Escribir para Aprender

El enfoque Escribir para Aprender se basa en la idea de que el pensamiento y la comprensión de los estudiantes pueden tornarse más complejos y precisos a través del proceso de escritura. La frase “¿cómo puedo saber lo que pienso hasta que vea lo que digo?” (Auden, 1962), atribuida a E. M. Forster, captura el espíritu de este enfoque y es ampliamente citada por sus defensores. Este comentario se ha profundizado, investigado y convertido en el núcleo de una didáctica que se centra en la escritura de experiencias personales, de sentimientos, de diarios y de otros textos exploratorios.

James Britton y Janet Emig son los principales responsables de haber transformado este comentario en un enfoque pedagógico. En 1966, el Seminario Dartmouth reunió a profesores universitarios de inglés provenientes de Estados Unidos e Inglaterra y allanó el camino para una recepción positiva del modelo claramente británico de enseñanza de la lengua propuesto por Britton (1970) y Britton et al. (1975). En contraste con el énfasis estadounidense en el “rigor disciplinar, el currículum estandarizado y la evaluación 'objetiva' y estandarizada” (Russell, 1994, p. 11), Britton et al. (1975) identificaron tres tipos funcionales de escritura: la transaccional, para comunicar información; la poética, para crear objetos bellos; y la expresiva, para explorar ideas y reflexionar sobre ellas; esta es la categoría clave para el movimiento Escribir para Aprender ya que tanto Britton como sus colegas sostuvieron que podía jugar un rol fundamental en el aprendizaje durante cada etapa de desarrollo, en parte porque se asemejaba a lo que Vygotsky había identificado como “discurso interior” (p. 39). Al resaltar los beneficios personales y psicológicos de la escritura en contextos de aprendizaje (Britton et al., 1975) y al enfatizar las formas esenciales en que el lenguaje organiza las experiencias (Britton, 1970), Britton y sus colegas brindaron sustento a la idea de que los programas

de escritura trans-curriculares pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Mientras tanto, la obra clave de Janet Emig (1971), *The Composing Processes of Twelfth Graders (Los procesos de escritura en estudiantes del último año del secundario)*, había dado comienzo al movimiento "proceso en lugar de producto". Al estudiar los protocolos de pensamiento en voz alta de ocho estudiantes de este nivel, Emig brindó evidencias para entender la escritura como un proceso complejo y recursivo que merecía ser estudiado y enseñado por derecho propio. Su destacado artículo "Writing as a Mode of Learning" (La escritura como modo de aprendizaje) fue igual de importante para Escribir para Aprender y representa una suerte de manifiesto para este movimiento. Como la escritura es neurológica y fisiológicamente integral, conectiva, activa y está disponible para la revisión visual inmediata, representa una forma única de aprendizaje que merece mayor atención experimental y teórica, según propone Emig.

Para 1983, ya se había conformado un corpus notable de trabajos que sostenían de forma unánime que la escritura es un proceso central de aprendizaje (ver Humes, 1983, para un repaso de estas investigaciones). Applebee (1984, p. 582) ha sintetizado los resultados de este conjunto de investigaciones de la siguiente manera:

1. La escritura incluye diversos subprocesos que operan recursivamente (por ejemplo, planificación, verificación, creación de borradores, revisión, edición) y no de forma lineal.
2. Los escritores usan estos procesos de distintas formas.
3. Los procesos varían según la naturaleza de la tarea de escritura.

También, siguiendo a Emig (1971, 1977), hubo estudios que se enfocaron en la escritura en contextos más restringidos. La toma de apuntes, por ejemplo, fue considerada como un campo de investigación potencialmente fructífero en tanto intersección entre la

escritura y la lectura. Di Vesta y Gray (1972), Fisher y Harris (1973), Schultz y di Vesta (1972), Kulhavy, Dyer y Silver (1975) y Applebee (1984, p. 585-586) hallaron que la toma de apuntes era una técnica de estudio más efectiva que solo leer o escuchar, aunque los resultados dependían de la estrategia utilizada para tomar apuntes, como también de que los apuntes estuvieran disponibles para una revisión posterior. Estos estudios también propusieron que la toma de apuntes era una técnica de estudio más efectiva que el método de estudio tradicional de subrayado. Sin embargo, como los estudiantes que tomaban apuntes necesitaban más tiempo que aquellos que leían, escuchaban o subrayaban, no se pudo concluir si los resultados se dieron por alguna cualidad especial de la escritura o simplemente en función del tiempo invertido en la tarea de escritura (ver Bretzing & Kulhavy, 1979, para una excepción notable).

Desarrollos más recientes

En 1984, Newell, lamentando la falta de sustento empírico que apoyara la hipótesis de la escritura como modo de aprendizaje, analizó los efectos de la toma de apuntes, las respuestas cortas y la escritura de ensayos en tres formas de medir el aprendizaje: memoria, aplicación de conceptos y adquisición de conocimiento específico. Los resultados mostraron que la escritura de ensayos permitía a los estudiantes “producir de forma consistente un conjunto más abstracto de asociaciones de conceptos clave que la toma de apuntes o la respuesta a cuestionarios de estudio” (p. 275). Asimismo, el autor brindó una posible explicación basada en la noción de la naturaleza conectiva de la escritura de Emig:

[R]esponder cuestionarios de estudio requiere planificación a nivel local más que global. Si bien responder cuestionarios puede implicar una cantidad considerable de planificación, el escritor solo tiene la posibilidad de elaborar información en segmentos aislados. En consecuencia, aunque se genere mucha información,

esta nunca se integra en un texto coherente, ni tampoco en el pensamiento del estudiante. La escritura de ensayos, por el contrario, requiere que los escritores, al evaluar evidencias y ordenar ideas, integren elementos de una parte del texto a su propio conocimiento del tema, en lugar de dejar la información en porciones aisladas. Esta integración podría explicar por qué la comprensión de conceptos de partes del texto que mostraron los estudiantes resultó significativamente mejor después de escribir ensayos que después de contestar cuestionarios de estudio (Newell, 1984, p. 282).

Sin embargo, como el tiempo asignado a cada tarea de escritura no fue medido (Applebee, 1984, p. 587), todavía cabe preguntarse, al igual que con los estudios sobre la toma de apuntes, si se puede atribuir la diferencia estadística significativa entre las muestras a algo más que el tiempo de exposición al tema. Sin embargo, también puede suceder que la toma de apuntes y las tareas de escritura sean medios útiles para crear los suficientes desafíos como para captar la atención en el tema durante mayor tiempo.

Cinco años después, Newell, en conjunto con Winograd, analizaron nuevamente los datos de Newell (1984) a partir de dos nuevos constructos: “nivel de importancia de la información” y “calidad de las ideas principales”. Además de confirmar los resultados parciales de Newell (1984), Newell y Winograd (1989) concluyeron que tanto las respuestas cortas como la escritura de ensayos permitían a los estudiantes “recordar los marcos generales de organización de los textos originales con mayor frecuencia que cuando tomaban apuntes”, y que la escritura de ensayos facilitaba “recordar las ideas principales” de forma más holística (p. 210).

Langer y Applebee (1987) brindan un aporte sustancial a la investigación de Escribir para Aprender en su libro *How Writing Shapes Thinking (Cómo la escritura configura el pensamiento)*. Langer y Applebee (1987, p. 5) se preguntan “¿Cómo contribuye el lenguaje al

desarrollo intelectual, si es que lo hace?”. Entre sus conclusiones, pueden mencionarse las siguientes:

1. Las actividades de escritura estimulan el aprendizaje en mayor medida que las actividades relacionadas solamente con el estudio o la lectura.
2. Diferentes actividades de escritura permiten que los estudiantes centren su atención en diferentes tipos de información.
3. A diferencia de las respuestas cortas, que desintegran la información en pequeños fragmentos, la escritura analítica estimula un cuestionamiento más complejo y reflexivo, aunque sobre una porción menor de información (Langer & Applebee, 1987, pp. 135-136).

En otras palabras, aunque la escritura facilita un abordaje más profundo y complejo del tema, la cantidad de información aprendida se restringe. Si bien la escritura de resúmenes y la toma de apuntes llevan a una comprensión general pero superficial del tema, la escritura analítica, al centrarse en la profundidad y no en la extensión, inevitablemente deja de lado cualquier información que no se haya incluido en la realización del ensayo. En consecuencia, los profesores deben conocer los distintos resultados que provocan las formas y los contextos de escritura que presentan en clase.

Un indicador preciso del estatus y de las características del movimiento Escribir para Aprender durante la década del ochenta es *The Journal Book (El libro de los diarios)*, editado por Toby Fulwiler (1987a; ver también Fulwiler, 1987b). Influidos por un numeroso grupo de científicos del lenguaje, como Lev Vygotsky (1962), James Moffett (1968, 1981), Britton (1970), Britton et al. (1975), Emig (1971, 1977) y Peter Elbow (1973, 1982), los 48 autores de esta antología enfatizan el rol que ocupa la escritura de diarios en la vida académica de sus estudiantes, en disciplinas diversas que van del Inglés, la Filosofía, el Arte y la Música hasta las ciencias políticas, la Historia, la Química y la Física. Aunque sin un marco teórico acabado, esta colección constituye

una de las obras del movimiento Escribir para Aprender más citadas por profesores de escritura.

Nothing Begins with N (Nada comienza con N), una antología de 16 artículos editada por Pat Belanoff, Peter Elbow y Sheryl Fontaine (1991), ofrece una respuesta a la falta de investigaciones y análisis sobre escritura libre³¹. A pesar de que los artículos varían considerablemente en cuanto a temática y metodología, desde el estudio experimental de James Pennebaker sobre los efectos de la escritura libre en los estados emocionales de los escritores, hasta la investigación de Sheridan Blau sobre el proceso de “escritura invisible”, muchos de los autores analizan, en mayor o menor medida, las conexiones potenciales entre la escritura libre y el pensamiento en contextos escolares y extracurriculares.

Para comprender mejor cómo la escritura de diarios podría contribuir con el aprendizaje, Susan Peck MacDonald y Charles Cooper (1992) estudiaron los efectos del uso prolongado de la escritura de diarios dialógicos (estructurados por el estudiante) y académicos (estructurados por el profesor) en la calidad y complejidad de los ensayos en exámenes finales de una asignatura de literatura china. Los estudiantes que utilizaban los diarios académicos obtuvieron mejores resultados que los que optaron por diarios dialógicos y que aquellos que no escribían ningún tipo de diario, de acuerdo con los tres criterios de calidad y complejidad con que se midieron los ensayos. De hecho, los estudiantes que usaban diarios dialógicos basados en tareas de escritura más amplias que incluían respuestas personales tuvieron

³¹ N. del E.: la escritura libre o “free writing” es una técnica ampliamente conocida en Estados Unidos que consiste en escribir de corrido, sin revisar ni planificar, durante cierta cantidad de tiempo, en general breve. Tiene como objetivo la producción de primeros borradores de ideas, sin atención por su adecuación normativa o incluso su cohesión textual y coherencia temática. La escritura libre puede ser abierta o focalizada; en este último caso, responde a un tema o pregunta planteados por el profesor. Resulta útil para ganar en fluidez, evitar bloqueos y explorar formulaciones preliminares sobre temas de interés. Los productos de la escritura libre pueden luego ser utilizados como insumos para una escritura más planificada, estructurada y monitoreada.

rendimientos inferiores que aquellos estudiantes que no recurrían a la escritura de diarios. Esta investigación debe ser tenida en cuenta por los profesores de escritura que defienden acriticamente el uso de diarios dialógicos a través del currículum. Los autores concluyen que “si bien sabemos que también depende de los estudiantes que puedan llegar a ver las cosas como lo hacen sus profesores, nuestra investigación indica que, si se los deja solo con sus propios recursos y estrategias, los estudiantes pueden tener dificultades para detectar los temas [relevantes para los profesores], pueden entenderlos de modo distinto a como lo hacen los profesores o conceptualizarlos con un bajo nivel de abstracción” (MacDonald & Cooper, 1992, p. 154).

Ackerman (1993) adhiere a esta advertencia en su investigación sobre treinta y cinco estudios de actividades de Escribir para Aprender. El autor sostiene que los resultados no son concluyentes debido a diseños de investigación deficientes, falta de correlación entre las actividades de escritura y los parámetros de medición de los aprendizajes y predisposición de los investigadores a encontrar resultados positivos. La evidencia hallada fue particularmente dispar en lo que respecta al modo en que los aspectos interpretativos de la escritura impactaron en los parámetros tradicionales de recuperación de información almacenada en la memoria. Su conclusión es que se debe investigar mejor qué tipo de escritura promueve qué tipo de aprendizaje. La concepción generalizada de la escritura como un bien general y universal debe ser reemplazada por investigaciones más puntuales sobre cómo determinados tipos de actividades potencian formas específicas de aprendizaje.

Enfoques disciplinarmente específicos

En los últimos años, el movimiento Escribir para Aprender ha pasado de enfoques generales a investigaciones disciplinarmente específicas sobre la relación entre la escritura y el aprendizaje (ver Gardner & Fulwiler, 1998). Preocupada por las habilidades de escritura de sus

estudiantes de informática, Janet Hartman (1989) incorporó cinco tipos de microtema (“un ensayo tan corto que podría ser escrito en una ficha de trece por veinte centímetros”) a su curso de estructuras de datos. El objetivo fue mejorar los aprendizajes duraderos de estructuras de datos así como practicar la comunicación efectiva entre pares. Estas actividades incluían la escritura de resúmenes de artículos, la elaboración y articulación de hipótesis basadas en datos y la explicación del funcionamiento de un algoritmo nuevo a un compañero. Según Hartman, estas actividades implicaron un desafío para los estudiantes al tener que analizar, aprender y explicar las complejidades del tema de formas novedosas y provocadoras.

En Biología, Robert Cannon (1990) incorporó los diarios personales en sus cursos de Microbiología General, Virología e Inmunología como un modo de mejorar las habilidades de escritura de sus estudiantes, como así también de promover un acercamiento al material de clase a través de actividades periódicas de escritura libre. Aunque al principio sus cursos basados en la perspectiva Escribir a través del Currículum convocaban a una cantidad mucho menor de estudiantes que sus cursos tradicionales, en pocos años la matrícula alcanzó niveles normales y la gran mayoría de los estudiantes evaluó positivamente la experiencia de escritura de diarios. Esta actividad no solo permitía que los estudiantes se vincularan con el material a su manera, sino que también le daba a Cannon la seguridad de que sus estudiantes estaban efectivamente trabajando con la bibliografía obligatoria. “Lo más importante”, sostiene Cannon (p. 157), “es que estoy convencido de que los estudiantes están aprendiendo más sobre Microbiología, Virología e Inmunología porque dedican más tiempo a pensar sobre la disciplina a través de la escritura”. Otro antecedente del uso de la escritura de diarios dentro de las carreras de ingeniería es aportado por Selfe y Arbabi (1983, 1986).

En Física, Audet, Hickman y Dobrynina (1996) estudiaron los efectos de los diarios electrónicos, o “diarios de aprendizaje”, en estudiantes avanzados de escuela secundaria. Además de promover un clima interpersonal positivo que flexibiliza las posiciones jerárquicas en el aula, los diarios de aprendizaje resaltaron e impulsaron el debate sobre las

formas de hacer ciencia, como así también la construcción colaborativa del conocimiento. Los diarios también han sido protagonistas en sociología: Frances Coker y Allen Scarborough (1990) incluyeron el “escribir libre”, tanto de forma abierta como focalizada, en sus cursos de Sociología como una forma de generar discusiones y crear un clima de intercambios personales. No obstante, los diarios también fueron utilizados como registros de ideas, respuestas cognitivas y afectivas a las lecturas, y como borradores preliminares de los escritos para las asignaturas. En particular, Coker obtuvo resultados interesantes: “desde una etapa temprana, los estudiantes están demostrando una marcada complejidad al ahondar en teorías sociológicas clásicas. Están más dispuestos a arriesgarse a hacer interpretaciones y a recibir críticas en clase, están trabajando de manera más minuciosa con los textos que leen y se muestran más convencidos de discutir con sus compañeros, con su profesor y con las fuentes que leen. Por último, escriben con menos errores, con mayor claridad y de manera más persuasiva que estudiantes de años anteriores” (p. 219).

En Enfermería, Kathleen Cowles, Donna Strickland y Beth Rodgers (2001) usaron la escritura de diarios como una técnica efectiva de invención para que los estudiantes escribieran un ensayo personal sobre enfermería al final del curso. En los años previos, los profesores se habían sentido decepcionados por los textos “breves y artificiales” que habían recibido, así que comenzaron a destinar los últimos 10 minutos de cada clase para reflexionar sobre las experiencias clínicas y áulicas de la semana y tomar notas sobre cómo esas experiencias podrían ayudarlos a construir sus propios ensayos. Los resultados fueron absolutamente positivos:

El efecto de esta estrategia es comparable con los resultados obtenidos en otros cursos que siguen el enfoque Escribir para Aprender, ya que los ensayos fueron ampliamente superiores a aquellos escritos por otros grupos que no tuvieron esta experiencia continua (Cowles, Strickland & Rodgers, 2001, p. 365).

De la misma manera, Angela Gillis (2001) halló que la escritura de diarios ayudó a los estudiantes de Enfermería de su institución a articular sus propios valores con presuposiciones epistemológicas. Esto les permitió ejercer un control más consciente sobre sus prácticas. La escritura de diarios también significó un proceso económico y eficiente para la integración de las experiencias áulicas y clínicas en un todo sistemático. Gillis recomendó las siguientes pautas para que los estudiantes “incursionen en el proceso de escritura de diarios”:

- Establecer propósitos claros, de mutuo acuerdo entre el escritor y el lector, para el uso de los diarios en la experiencia de aprendizaje clínico.
- Comenzar a escribir los diarios en la primera experiencia clínica.
- Escribir en los diarios periódicamente para que el proceso de aprendizaje quede registrado.
- La escritura de diarios debería regirse por el principio de inmediatez: escribir en forma paralela a la experiencia de aprendizaje, o tan pronto como sea posible luego de completar cada experiencia clínica.
- Utilizar un cuaderno con espiral, ya que es la herramienta más útil para llevar un registro progresivo del aprendizaje.
- Usar un formato de doble entrada: la columna izquierda para la narrativa descriptiva y la columna derecha para la reflexión y el análisis crítico.
- Tener una sección para objetivos de aprendizaje personal que puedan evaluarse regularmente [...].
- Destinar un apartado para el registro de nuevas preguntas o desafíos que puedan surgir como resultado de la experiencia clínica y del proceso de escritura de diarios (Gillis, 2001, p. 54).

En el área de estadística, Sandra Sgoutas-Emch y Camille Johnson (1998) exploraron las relaciones entre la escritura de diarios y la ansiedad de los estudiantes frente a la Estadística (sobre Escribir para Aprender en Estadística, ver también Beins, 1993; Dunn, 1996). Motivados por las investigaciones sobre escritura terapéutica de Pennebaker y Beall (1986) y Rabinor (1991), Sgoutas-Emch y Johnson (1998) llevaron a cabo un experimento con 44 estudiantes de grado en dos cursos de Estadística para investigar el efecto de la escritura de diarios en los niveles de ansiedad informados por los estudiantes con respecto a los contenidos de los cursos. Aunque la propia escritura de diarios no demostró una mejora en las reacciones a las estadísticas, los autores hallaron que hubo una reducción estadísticamente significativa de la ansiedad hacia los contenidos entre quienes mantenían un diario. Sgoutas-Emch y Johnson (1998) determinaron que la escritura de diarios “puede ser una herramienta efectiva para contrarrestar sentimientos y reacciones ante exámenes de estadísticas y, posiblemente, de otras asignaturas relacionadas” (p. 49).

Con el surgimiento de los estudios disciplinares específicos de escritura ha aumentado el interés en otros géneros discursivos, como el artículo experimental, la biografía científica y el informe de laboratorio, y en cómo las prácticas de escritura de géneros específicos en diversas disciplinas pueden mejorar los procesos cognitivos correspondientes de los estudiantes (Keys, 1999; Kelly & Takao, 2002; Kelly & Bazerman, 2003). Por último, Leona English (2001) plantea interrogantes éticos sobre la exigencia a los estudiantes de revelar y combinar sus vidas profesionales y personales en las páginas de diarios obligatorios, en particular teniendo en cuenta las iniciativas insuficientes de apoyo en la típica aula universitaria. La escritura obligatoria de diarios implica también una mayor responsabilidad por asegurar los derechos de privacidad y confidencialidad de los estudiantes, una responsabilidad que English recomienda que los profesores consideren bien antes de implementar la escritura de diarios en el aula.

6. Retórica de la Ciencia, Retórica de la Investigación y Escribir en las Disciplinas

Un tercer conjunto de enfoques para Escribir a través del Currículo proviene de varios grupos de investigadores, teóricos y críticos que han analizado los lenguajes especializados de las disciplinas, las profesiones y las ciencias. Estas investigaciones obedecen a distintas posturas profesionales, objetivos y presuposiciones, incluyendo autoevaluación disciplinar, crítica posmoderna de la autoridad científica, crítica retórica de la epistemología e interés educativo por las formas especializadas de escritura que los estudiantes de primeras y segundas lenguas deben aprender a usar. Estas investigaciones responden a diferentes nombres: Retórica de la Ciencia, Retórica de la Investigación³², Escritura en las Disciplinas e Inglés para Fines Específicos. Sin embargo, estas investigaciones con objetivos y marcos diferentes ayudan a comprender, en conjunto, un mismo panorama de prácticas de escritura en las distintas disciplinas y de relaciones entre estos procesos y la producción y el uso del conocimiento disciplinar. Es decir, permiten entender cómo las diferentes disciplinas construyen conocimientos a través de formas textuales distintas y qué clases de desafíos enfrentan los estudiantes cuando aprenden a escribir en su área de interés. De esta forma, brindan una perspectiva más precisa para didácticas basadas en Escribir para Aprender al vincular las formas específicas de escritura disciplinar con los tipos de conocimientos y tareas analíticas que se demanda a los estudiantes en las áreas disciplinares.

³² N. del E.: la denominación original en inglés es “Rhetoric of Inquiry”. La bibliografía en español muestra tanto la traducción “Retórica de la Investigación” como, en menor medida, “Retórica de la indagación”.

La política del conocimiento académico— Autoevaluación en Antropología

La Antropología ha comprendido desde hace mucho tiempo el rol de los símbolos (por ejemplo, Lévi-Strauss, 1975), del lenguaje (Sapir, 1949) y de las prácticas comunicativas en la conformación de culturas. También ha mostrado un interés especial por el rol del lenguaje y de las prácticas lingüísticas en la distribución y atribución de poder, además de darle cierta importancia a los procesos por los cuales se ensamblan y producen textos (Bateson, 1958, o la parodia “Body Ritual among the Nacirema” (Ritual corporal entre los Nacirema) (Miner, 1956) a menudo reimpresso en antologías de primer año universitario). Sin embargo, a finales de los años 70, estas temáticas se cruzaron en el análisis crítico sobre la forma en que la Etnografía Antropológica fue escrita para crear ciertos tipos de autoridad y conocimiento desde la perspectiva dominante de la cultura occidental. Muchos artículos publicados alrededor del año 1980 (Crapanzano, 1976, 1977; Clifford, 1980, 1983; Marcus 1980a, 1980b; Marcus & Cushman, 1982) destacaron el rol de la escritura en la construcción del conocimiento etnográfico. Además, varios experimentos autorreflexivos con escritura intentaron poner en práctica esta idea al crear nuevas formas de etnografía (Geertz, 1973, 1976, 1980; Crapanzano, 1980; Rosaldo, 1980). Debido a la amplia experiencia disciplinar en la observación de las relaciones entre lenguaje y cultura y a su perspectiva cosmopolita, cuando se puso el foco en sus prácticas de producción de conocimiento, los análisis y las discusiones se multiplicaron. La crítica tomó un rápido impulso y mucha fuerza, y se centró en la producción, la función, los significados, la autoridad cultural y las relaciones de poder presentes en la etnografía.

El debate finalizó en un congreso en 1984 (Marcus & Clifford, 1985) y en un volumen subsiguiente, *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (traducido al español como *Retóricas de la Antropología*) (Clifford & Marcus, 1986), que ha llegado a ser ampliamente reconocido como un aporte fundamental a la reflexión

antropológica sobre sus prácticas retóricas. En uno de los capítulos del volumen, Mary Louise Pratt analiza la autorrepresentación del etnógrafo como investigador autorizado, en particular durante la escena inicial de llegada a un escenario exótico. Renato Rosaldo aborda la forma en que el modo pastoral de la etnografía reprime y revela la interacción entre el poder y el conocimiento al permitir que el narrador etnográfico “disfrute de las relaciones teñidas de una delicada cortesía que parece trascender la desigualdad y la dominación”. No obstante, “las figuras del inquisidor y del investigador de campo aún persiguen a los autores” (Rosaldo, 1986, p. 97). James Clifford analiza las alegorías narrativas en la Etnografía, ya que no solo evocan narrativas metafóricamente familiares sino que también atribuyen a las narrativas significados alegóricos sobre la condición del hombre. Stephen Tyler halla en las etnografías manifestaciones posmodernas de lo oculto. Los capítulos de Asad y Rabinow abordan las relaciones entre las etnografías y el público académico occidental al que están destinadas, construyendo una representación textual de otras culturas

Geertz, en el volumen *Works and Lives: The Anthropologist as Author* (traducido al español como *El antropólogo como autor*) (1988), considera una cantidad de clásicos de la etnografía como fragmentos de escritura producidos por hábitos y situaciones particulares de escritura de sus ilustres autores. En 1989, Spencer aporta una útil revisión de la discusión de ese momento. En el mismo año, Roth considera que este análisis reflexivo de la etnografía tiene menos consecuencias epistemológicas de lo que creen los demás; sus críticas son respondidas por una serie de autores clave para generar la organización de un simposio (Roth, 1989). La colección *Fieldnotes (Notas de campo)* de Sanjek (1990) analiza la importancia crucial, la mitología y las prácticas específicas de la toma de notas de campo y su rol en la producción de conocimiento antropológico.

Como resultado de este período de intensa autocrítica antropológica, las etnografías han adoptado nuevas formas. Entre otras inquietudes, las nuevas etnografías muestran preocupación por las historias que construyen, sensibilidad por la relación con los

informantes y los pobladores locales que brindan información, conciencia de las dificultades de conceptualizar al “otro”, e interés por enfrentarse a los sistemas de autoridad y dominación que apoyan la antropología profesional. Además, las nuevas etnografías se preocupan por los cambios en el entorno global, que relaciona todas las culturas entre sí y posiciona todas las sociedades en un proceso de constante transformación. Parte de esta aceptación de que ninguna sociedad es un otro exótico aislado se refleja en el desarrollo de la etnografía multisituada, que se aborda en Marcus (1995).

La posición social y los objetivos de la escritura académica.

Retórica de la Sociología

La primera obra que analiza la dimensión retórica del conocimiento sociológico se publicó en la década de 1970. El sociólogo Joseph Gusfield (1976) utilizó la retórica para analizar el conocimiento producido en su propio campo y desarrollar una posición reflexiva sobre el conocimiento sociológico en tanto generado por motivos sociales dentro de circunstancias sociales. En “Literary Rhetoric of Science” (La retórica literaria de la ciencia), Gusfield discutió la antigua opinión de que el lenguaje simplemente cumple una función decorativa en la producción de conocimiento, mediante el análisis de un influyente artículo de investigación sobre manejo bajo los efectos del alcohol a partir de la lente crítica del método pentada de Kenneth Burke (1945). En esta investigación, presenta el desarrollo del conocimiento como un drama social que comienza con la definición misma de ciertas cuestiones como problemas sociales que requieren de una investigación para buscar respuestas deseadas socialmente. A pesar de que la investigación surge como parte de un drama social, los artículos de investigación están escritos en voz pasiva, es decir, eliminando al autor y creando una percepción de objetividad. Por lo tanto, señala Gusfield, se atribuye la agentividad a los métodos de investigación mediante la personificación, dando la impresión de brindar al público un acceso privilegiado a la “realidad externa [que

lleva a cabo] [...] la persuasión” (Gusfield, 1976, p. 20). “El escritor debe convencer al público de que los resultados de la investigación *no* son bibliografía, *no* son un producto del estilo de la presentación. El estilo del no estilo es en sí el estilo de la ciencia” (Gusfield, 1976, p. 17). Este análisis del carácter retórico, históricamente situado, del conocimiento social es el punto de partida de su estudio sobre investigación de problemas sociales en su libro *The Culture of Public Problems: Drinking-Driving and the Symbolic Order* (traducido al español como *La cultura de los problemas públicos: el mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente*) (Gusfield, 1981).

Otro estudio interesante sobre la escritura sociológica se presenta en el libro *Oral History and Delinquency: The Rhetoric of Criminology* (*Historia oral y delincuencia: la retórica de la criminología*) en el que James Bennett aborda las condiciones históricas en las que la sociología cambia otros tipos de investigación por la historia oral (1981). Mediante un estudio minucioso de textos clave en la historia de la criminología, Bennett halla que cuando la industrialización genera el crecimiento de sociedades urbanas complejas, las historias orales sirven para explicar y hacer que el público de clase media comprenda las dificultades que atraviesan los delincuentes juveniles de clase baja. Las sociedades urbanas complejas también incrementan el individualismo, al mismo tiempo que las penas privativas de la libertad reemplazan los valores y controles comunitarios tradicionales. Esta tensión da lugar a historias personales cautivadoras. Sin embargo, la aparición de estas historias también requiere un público que no esté familiarizado con la clase baja pero que tampoco la rechace; un público listo para creer en los relatos de vida de las clases bajas y para ser convencido de su causa. De igual manera, estas historias necesitan que los narradores criminólogos sean los héroes que se identifican con las personas sobre las que informan, que se ofenden por la hipocresía y que son ellos mismos, de alguna forma, sociólogos socialmente marginados de forma tal de demostrar que los artículos científicos eran argumentaciones y no representaciones directas y crudas de los “hechos” en el laboratorio.

En *A Poetic for Sociology (Una poética para la sociología)*, Richard Harvey Brown analiza sistemáticamente el rol de la estética en la creación de textos sociológicos convincentes. Brown investiga, en particular, el punto de vista, la metáfora y la ironía como si los textos sociológicos fueran novelas. Luego de indagar cómo funciona un conjunto de textos sociológicos influyentes, su conclusión es que estos textos dependen de una “relación entre la lógica y los sentimientos, entre la ciencia y el arte” (221). En libros posteriores (1987, 1989, 1992), Brown amplía su investigación a elementos no convencionales e individualmente creativos para la construcción de conocimiento en las ciencias sociales. Paul Atkinson, desde una perspectiva similar, analiza la construcción narrativa de la Etnografía Sociológica en una amplia gama de textos sociológicos en *The Ethnographic Imagination (La imaginación etnográfica)* (1990). El autor se focaliza en la construcción de la autoridad, en la representación de los personajes y en la acción social. En un libro posterior, *Understanding Ethnographic Texts (La comprensión de textos etnográficos)* (Atkinson, 1992), el autor analiza cómo la complejidad de la vida es representada en la etnografía sociológica, incluyendo el rol de las notas de campo y los dispositivos de registro. El libro *Tales of the Field: On Writing Ethnography* (1988) (*Relatos de campo: sobre la escritura etnográfica*) de Van Maanen también aborda la escritura etnográfica sociológica (ver también Van Maanen, *Representation in Ethnography (Representación en la Etnografía)*, 1995). Finalmente, el sociólogo Howard Becker ha escrito una conocida guía sobre *Writing for Social Scientists* (traducido al español como *Manual de escritura para científicos sociales*), que revela la perspectiva de un importante sociólogo sobre qué es lo que realmente importa al escribir en ciencias sociales (Becker, 1986). Un libro posterior sobre técnicas etnográficas, *Tricks of the Trade (Trucos del oficio)* (1998), también incluye análisis sobre la escritura sociológica.

La Retórica de la Economía y la Retórica de la Investigación

El movimiento de Retórica de la Investigación fue desarrollado por un grupo de académicos de ciencias sociales (con un grupo central en la Universidad de Iowa) interesados en investigar las prácticas retóricas de sus respectivas áreas para así poder ampliar el alcance y naturaleza del análisis y de la construcción de conocimiento. Consideraban que las formas usuales de argumentación en sus áreas ocultaban su estrechez de perspectiva, deslegitimaban otras líneas importantes de investigación y escondían cuestiones importantes que debían ser discutidas. En 1985, la crítica de la Economía Neoclásica en *The Rhetoric of Economics (La retórica de la economía)* de Deirdre McCloskey se sumó a los cuestionamientos de la retórica y la epistemología del pensamiento económico dominante. La hipótesis revolucionaria principal es simple: la economía es retórica. Al igual que la Matemática, la Física y la Biología, la economía es “un espacio de persuasión donde el trabajo [se] lleva a cabo mediante la argumentación humana y no mediante pruebas divinas” (McCloskey, 1985, p. xii). Después de criticar el modernismo y de introducir un pequeño cuadro de conceptos retóricos a sus lectores, McCloskey propone una conceptualización de la economía en términos literarios y retóricos. El libro investiga las razones por las cuales los economistas creen en su teorema fundamental, la ley de la demanda, y sostiene que solo las tres primeras razones son científicas, mientras que las ocho restantes son artísticas y literarias. Otros capítulos ilustran la retórica de la economía mediante estudios de casos de Paul Samuelson, Gary Becker, Robert Solow, John Muth y Robert Fogel. Otro capítulo demuestra cómo un joven economista, Ronald Coase, apeló a una suerte de retórica euclidiana de axiomas, hechos y pruebas para compensar su carácter de investigador novato y desconocido en el área. Por lo demás, todos los capítulos de McCloskey apoyan una idea principal común: la anticuada concepción del método científico hace poco por demostrar el consenso de las propuestas económicas en el área; en cambio, los economistas confían ampliamente en la retórica (en analogías creativas, experimentos del pensamiento, preferencias

estéticas por la simetría, cuantificaciones, proposiciones metafísicas y autoridad) para convencer a sus lectores de la veracidad de sus afirmaciones. Que el lenguaje construye, más que reviste, el conocimiento económico; que la retórica debería reemplazar la anticuada metodología modernista; y que los nuevos estudiantes de Economía se beneficiarían si conocieran el funcionamiento retórico de su propio campo: estos son los temas centrales en el influyente libro de McCloskey.

Antes de McCloskey hubo, de hecho, otros economistas que ampliaron el conocimiento sobre el rol del lenguaje y la argumentación en su campo. El premio Nobel George Stigler (1982) aporta uno de los primeros reconocimientos directos del componente retórico en economía en su antología *The Economist as Preacher and Other Essays* (*El economista como predicador y otros ensayos*). En “Textual Exegesis as a Scientific Problem” (Exégesis textual como problema científico), por ejemplo, Stigler se refiere a la dificultad de interpretar un texto que contiene fragmentos incoherentes entre sí. Al rechazar la práctica común de arreglar fragmentos a partir de similitudes superficiales, Stigler propone a los economistas adoptar una postura evaluativa más significativa para cada fragmento en cuestión a partir de (1) “la coherencia con las principales conclusiones analíticas del sistema de pensamiento postulado”, un concepto al que denomina principio de la exégesis científica, o (2) su consonancia con el “estilo de pensamiento” subyacente del autor, al que denomina principio de la exégesis personal (Stigler, 1982, p. 69). Lo que Stigler tiene en mente es una breve lección sobre lectura e interpretación en Economía, posiblemente una de las primeras en la historia del discurso moderno económico.

Otros ensayos posteriores de la colección de Stigler también se centran en prácticas discursivas pero desde una perspectiva más sociológica. En “The Pattern of Citation Practices in Economics” (El patrón de prácticas de cita en economía), por ejemplo, Stigler investiga diversas prácticas de citas en el discurso económico desde 1885 hasta 1969 y llega a la conclusión de que (1) el conocimiento económico

exitoso se incorpora rápidamente al conocimiento consensuado general de la ciencia y es despojado de sus vínculos a ciertos autores u obras particulares, y que (2) la cantidad de obras de un economista juega un rol menor en cuanto a la frecuencia con la que es citado. En “The Literature of Economics” (La literatura de la economía), Stigler se centra en la bibliografía de la economía normal (en el sentido khuniano) y, curiosamente, llega a la conclusión de que (1) la evidencia empírica adversa no es un factor decisivo en el descrédito de una teoría, y (2) aproximadamente dos tercios de la bibliografía publicada sobre Economía no contribuye en nada a la teoría económica o a sus hallazgos.

Aunque Arjo Klamer (1984) en *Conversations with Economists* (*Conversaciones con economistas*) resalta el elemento argumentativo de la economía, se basó en el trabajo de McCloskey (1985) *Rhetoric of Economics* para promover la discusión retórica en la corriente principal del discurso de economía, lo que provocó un gran debate sobre metodología y argumentación en economía. Un trabajo típico en esta línea es el cuarto volumen de *Economics and Philosophy* (*Economía y Filosofía*), publicado en 1988, en el cual cuatro metodólogos economistas responden al trabajo de McCloskey con diversos grados de desprecio. En “How to Combine Rhetoric and Realism in the Methodology of Economics” (Cómo combinar retórica y realismo en la metodología de la economía), Maki (1988), por ejemplo, regaña sutilmente a McCloskey por confundir distintas concepciones del realismo bajo el mismo término; en supuesto apoyo de la idea principal de McCloskey, Maki luego diferencia entre varias formas de realismo como una manera de abordar mejor una concepción de “retórica con realismo” en economía. Por otra parte, Rosenberg (1988) rechaza vehementemente todo el programa de McCloskey; para Rosenberg, al tratar de reducir la economía a un mero “género” de la Literatura, en el que la realidad y el conocimiento no tienen por qué existir, el trabajo de McCloskey se entiende mejor como una “invitación sofista a la complacencia con la economía y un intento de convencer a la disciplina de volverse irrelevante” (Rosenberg, 1988, p. 130). Según Rosenberg,

los economistas, y no los filósofos, tienen mucho que temer de la postura desencantada de McCloskey.

En 1994, McCloskey publicó *Knowledge and Persuasion in Economics (Conocimiento y persuasión en Economía)*, una extensa respuesta filosófica a sus críticos. A partir de filósofos de la ciencia del siglo XX (como Popper, Ayer, Quine, Lakatos, Rorty y Kuhn), McCloskey reafirma la posición que había esbozado una década antes. En el prólogo de su libro, la autora repite una idea sencilla, mal entendida por sus colegas: “permítanme decirlo una vez más: la gente como Arjo Klamer, Roy Weintraub y yo misma, que queremos entender la economía como “retórica”, no estamos defendiendo discursos floridos ni tampoco abandonando las matemáticas. Estamos defendiendo el estudio de cómo los economistas en realidad se convencen entre sí y convencen al mundo” (McCloskey, 1994, p. xv). McCloskey también investigó el rol de la narrativa en el razonamiento económico (1990) y del género en las formas de argumentación en Economía (1996). Todavía persisten los debates en esta línea filosófica y metodológica abierta por *Rhetoric of Economics* de McCloskey (Amariglio, 1990; Benton, 1990; Heilbroner, 1990; Klamer & McCloskey, 1995; Rossetti, 1992; Samuels, 1990).

Sin embargo, no todo el debate generado por el libro de McCloskey es filosófico. Otro conjunto de obras que siguieron a *Rhetoric of Economics* busca analizar retóricamente textos centrales y manuales populares de economía. El libro *The Language of Economics (El lenguaje de la economía)* (1990), editado por Tony Dudley-Evans y Willie Henderson, incluye seis análisis de discurso económico y ofrece un ejemplo pionero de esta línea. En “Dancing on Air” (Bailando en el aire), por ejemplo, Mary Mason analiza un fragmento corto tomado de un manual de economía a partir del grado de concreción y abstracción del lenguaje. En “The Textbook Presentation of Economic Discourse” (La presentación en manuales del discurso económico) (1990), Arjo Klamer ofrece una lectura retórica de los capítulos introductorios de 12 ediciones del libro *Economics (Economía)* de Paul Samuelson. Algunas obras, como *Economics and Language (Economía y Lenguaje)* (1993) de

Roger Backhouse, Tony Dudley-Evans y Willie Henderson (1993) y “The Rhetoric of Economics Texts” (La retórica de los textos de economía) (1990) de David George, siguen esta línea de investigación contemporánea mientras que otros autores, como Bazerman (1993) y Brown (1994), abordan retóricamente la obra clásica de Adam Smith.

El movimiento Retórica de la Investigación alcanzó visibilidad de grupo en las ciencias sociales más allá de la economía con la publicación de *The Rhetoric of the Human Sciences (La retórica de las Ciencias Humanas)* (Nelson, Megill & McCloskey, 1987), basada en un simposio de humanidades realizado en la Universidad de Iowa en 1984. Esta colección de 22 ensayos, escritos por economistas, historiadores, sociólogos, antropólogos, filósofos, profesores de retórica, matemáticos y politólogos, muestra algunas de las dimensiones retóricas de la ciencia, desde la Teología hasta la Historia y las Matemáticas. Aunque los propósitos y las perspectivas de los diferentes autores varían, la idea principal se mantiene. Dicha idea hace eco de la perspectiva crítica de Gusfield de la década previa en contra de aquellos que buscaban quitar la esencia del conocimiento disciplinar de la retórica para dejarla a lo sumo con una función decorativa. Por el contrario, aquellos que siguen la Retórica de la Investigación detectan objetivos retóricos en el intento quijotesco de hacer que las Ciencias Sociales parezcan investigaciones objetivas; estos objetivos son proteger la veracidad de los descubrimientos frente a la manipulación ideológica o la potencial connivencia y lograr que los supuestos descubrimientos intachables hablen por sí solos en las páginas de los textos académicos. La Retórica de la Investigación toma como punto de partida la premisa de que todo conocimiento científico, desde la Biología hasta la Teología, es argumentativo. Ni los hechos de la historia ni las demostraciones matemáticas hablan por sí mismas. Por el contrario, los que hablan son los historiadores y los matemáticos, y cuando se empiece a reconocer esta dimensión retórica del conocimiento científico, comenzaremos a lograr un control consciente sobre nuestras decisiones retóricas y, así, mejorará la calidad de nuestro trabajo. El centro de investigación *Poroi*, de la

Universidad de Iowa, continúa llevando a cabo este proceso de autoevaluación disciplinar a través de una perspectiva retórica; actualmente publica el periódico electrónico *Poroi*, disponible en <http://inpress.lib.uiowa.edu/poroi/>.

Algunas otras publicaciones brindan perspectivas interesantes sobre la escritura disciplinar en campos en los que la escritura no suele ser analizada. *Personal Effects: The Social Character of Scholarly Writing (Efectos personales: el carácter social de la escritura académica)* (Holdstein & Bleich, 2001) ofrece miradas sobre lo personal en la escritura académica, en especial en las humanidades. *Psychology as Metaphor (La psicología como metáfora)* de A. J. Soyland analiza a través de una serie de estudios de caso la función de la metáfora en la construcción disciplinar de conceptos tales como memoria, desarrollo, emoción, coeficiente intelectual y mente. A pesar de que se cubre una gran parte de la bibliografía psicológica para cada aspecto, el objetivo no es crear un informe completo de las discusiones en el campo, sino resaltar un aspecto particular del proceso representacional y retórico en cada caso. Resulta de particular interés el análisis que brinda el libro sobre la forma en que la metáfora del pagaré es utilizada para justificar las investigaciones que todavía tienen que brindar resultados que establezcan su valor y validez. Por último, el libro *Writing and Revising the Disciplines (Escribir y revisar las disciplinas)* (Monroe, 2002) presenta narrativas personales, elaboradas por investigadores ilustres de diversas disciplinas, en las que reflexionan sobre sus experiencias con la escritura.

Conocimiento científico como escritura humana— Estudios en Ciencias

Algunos sociólogos dentro de la Sociología de la Ciencia y la Sociología del Conocimiento han comenzado a dirigir su atención hacia la retórica de las Ciencias Naturales. Estaban especialmente interesados en demostrar que el conocimiento científico se producía

socialmente y con fines sociales, desde el interior de las matrices de creencias y prácticas sociales (Kuhn, 1961, 1962, 1996). Karin Knorr-Cetina (1979) sostuvo, a partir de un estudio de laboratorio, que los artículos científicos se producían para atraer el interés de los lectores y no describían directamente el trabajo científico. Desarrolló este tema en su libro publicado de 1981 *The Manufacture of Knowledge (La fabricación del conocimiento)*. Sus estudios recuerdan la observación previa hecha por el destacado biólogo Peter Medawar (1964) acerca de que el artículo científico era un fraude ya que creaba un relato idealizado posterior a los hechos en lugar de brindar una crónica detallada de los eventos sucedidos en el laboratorio, incluyendo todos los errores, las equivocaciones y las pérdidas de tiempo. Otros sociólogos realizaron análisis similares sobre la reconstrucción retórica de las explicaciones científicas (Woolgar, 1981; Yearley, 1981; Gilbert, 1977; Gilbert & Mulkay, 1984; Garfinkel, Lynch & Livingston, 1981), la naturaleza retórica de las investigaciones experimentales y la tecnología (Collins, 1985; Collins & Pinch, 1982), la creación de la línea divisoria entre la ciencia y la autoridad con conocimiento científico experto (Gieryn, 1983, 1999), y el rol de la representación dentro de la práctica científica (Lynch & Woolgar, 1990). Otros sociólogos (Cozzens, 1985; Small, 1978) se interesaron por los procesos de incorporación de propuestas científicas a la bibliografía a través de prácticas de cita.

El trabajo sociológico más influyente de Retórica de la Ciencia fue el libro de Bruno Latour y Steve Woolgar (1979) *Laboratory Life (La vida en el laboratorio)*. En este estudio antropológico de campo del Instituto Salk, Latour y Woolgar analizan el proceso por el cual las afirmaciones científicas obtienen aprobación y, finalmente, consiguen ser aceptadas como hechos por la comunidad científica en su totalidad. Para este proceso resulta central otro proceso, la “inscripción literaria”: según Latour y Woolgar, las materias primas del laboratorio son rápidamente convertidas por los científicos en valores simbólicos mediante procedimientos habituales de denominación, codificación y clasificación. Luego, los materiales son “inscriptos” cuando los científicos los someten a diversos instrumentos y procedimientos,

como escalas, espectrómetros y estandarizaciones biológicas, lo cual produce una representación simbólica aún más específica de los materiales, en forma de gráficos, diagramas y tablas numéricas. Según Latour y Woolgar, en cada etapa de este proceso de inscripción literaria, todas las actividades previas se olvidan rápidamente; lo único que importa es la última representación simbólica, que finalmente se envía a la sección del laboratorio que la incorporará al producto principal: el artículo científico. Latour desarrolla el análisis de cómo los tecnólogos y los científicos reclutan aliados a través de procesos retóricos en su libro *Science in Action (Ciencia en acción)*, publicado en 1987. Woolgar, junto con algunos otros sociólogos de la ciencia, aplican sus descubrimientos de forma reflexiva a sus propias prácticas (Woolgar, 1988; Mulkay, 1985; Potter & Wetherall, 1987).

Mediante la investigación de momentos cruciales en la creación de la Ciencia Moderna y de la forma en la que la ciencia ha sido incorporada a las creencias y prácticas locales, los historiadores de la ciencia también comenzaron a cuestionar la autoridad de la escritura científica que se presenta como ahistórica, no retórica y desinteresada. Steven Shapin y Simon Schaffer, en su libro *Leviathan and the Air-Pump (Leviathan y la bomba de aire)* (1985), abordan un momento importante de la ciencia del siglo XVII, en el cual se prefería una forma de argumentación, que ocultaba sus presuposiciones ideológicas y estaba asociada a Robert Boyle, basada en la demostración material ante testigos socialmente creíbles, en lugar de una forma de argumentación políticamente más abierta, asociada a Thomas Hobbes. En *Social History of Truth (Historia social de la verdad)* (1994), una publicación posterior, Shapin investiga la base social e ideológica de la confianza en ciertos individuos de la cual comenzó a depender la credibilidad de las afirmaciones científicas. En un ensayo, Schaffer (1994) investiga el carácter retórico de la evidencia propia. Peter Dear (1985) también investigó el momento, a mediados del siglo XVII, cuando la Royal Society supuestamente acabó con la argumentación al preferir la demostración por sobre las palabras; halló grandes defensas tanto del intento de creación de una impresión no retórica como de

continuar con una tradición de discusiones por sobre afirmaciones. Dear (1987) también investiga el cambio de la argumentación escolástica, en la cual las múltiples reapariciones y la tipicidad servían como prueba empírica, a la forma de las argumentaciones en la Ciencia Moderna, donde los informes de eventos inusuales comenzaron a tener un mayor peso epistémico. De igual forma, Dear ha investigado el contraste retórico entre las formas de argumentación científica del siglo XVII en países católicos, en los cuales los hechos singulares que ocurrían eran atribuidos a milagros y por lo tanto no se tomaban en cuenta en las explicaciones científicas, y en países protestantes, donde los hechos singulares no solo debían ser incluidos en teorías exhaustivas sino que también podían servir como pruebas convincentes ya que revelaban aspectos inusuales de la naturaleza (Dear, 1990). Mario Biagioli (1993) en su libro *Galileo, Courtier (Galileo, cortesano)* analiza la forma en que Galileo se dedicó a su ciencia, representó sus hallazgos y creó su propia identidad científica como parte de su progreso en la corte. Otros historiadores de la Ciencia que investigaron la retórica en la creación de la ciencia en diferentes momentos de la Historia fueron Jan Golinski (1992), David Gooding (1990), Larry Stewart (1992), Adrian Johns (1998) y Mary Slaughter (1982). Ver también la colección *The Literary Structure of Scientific Argument (La estructura literaria de los argumentos científicos)* (Dear, 1991).

Retórica de la Ciencia

Los expertos en retórica también investigaron la escritura científica durante ese mismo período. John Angus Campbell (1975) en “The Polemical Mr. Darwin” (El polémico señor Darwin) considera a Darwin como un brillante argumentador. La argumentación de Darwin comienza cuando presenta como verdades obvias los datos de los cuales tomó nota durante sus viajes. Luego, al argumentar metódica e inductivamente a partir de esos datos, Darwin apeló a la creencia baconiana de su público en que “la observación minuciosa y tenaz, y no

la teorización abstracta, era el principio clave para el progreso científico” (Campbell, 1975, p. 378). De igual importancia, avanzando mediante la analogía desde la imagen de un criador doméstico en el capítulo uno a la idea de selección natural en el capítulo cuatro, Darwin disfrazó su declaración revolucionaria en términos simples de la época victoriana. La estrategia resultó efectiva, de acuerdo con Campbell, ya que “Darwin entretiene elementos tradicionales y revolucionarios con tal destreza que el lector victoriano puede no ser consciente de hasta qué punto la deferencia tradicional de Darwin a la naturaleza ocultaba una revolución en la concepción convencional de la naturaleza” (p. 382). Tal como los sociólogos del estudio de Gusfield, Darwin utilizó eficazmente el estilo retórico del no-estilo, convenciendo a sus lectores de que la veracidad de su libro *Origins (Orígenes)* estaba más allá del estilo, más allá de la persuasión. Para saber más sobre su trabajo sobre la retórica de Charles Darwin, consultar Campbell (1974, 1986, 1989).

A los ensayos sobre Retórica de Campbell se suman los ensayos filosóficos de Weimer (1977) y de Overington (1977) que abogaban en términos teóricos generales por un enfoque no justificativo de la ciencia y la retórica. Alan Gross (1984, 1985, 1988), en una serie de ensayos y análisis de textos científicos, siguió esta misma línea, defendiendo la retoricidad de la escritura científica y promoviendo el reconocimiento del relativismo como una posición intelectual respetable y la creación de la Retórica de la Ciencia como una disciplina académica legítima. En su publicación *Rhetoric of Science (Retórica de la ciencia)* (Gross, 1990) hace una declaración epistemológicamente más radical: no es que la ciencia tenga una dimensión retórica, sino que la ciencia es, “en su totalidad”, una iniciativa retórica. “Una retórica completa de la ciencia”, discute Gross, “debe evitar esta acusación: que, luego del análisis, queda algo no-retórico” (Gross, 1990, p. 33).

El filósofo de la Ciencia Shea (1972) ya había analizado los argumentos de Galileo en *Dialogue of the Two World Systems (traducido al español como Diálogo sobre los dos máximos sistemas del mundo)* para mostrar que las formas argumentativas de Galileo constituían un proceso racional. Pera (1994; Pera & Shea, 1991)

continuó profundizando la defensa de los argumentos científicos como fidedignos y capaces de crear cimientos epistémicos sólidos para la ciencia. El filósofo Steve Fuller (1988, 1993), por otro lado, aceptó con gran entusiasmo la idea de que la ciencia era histórica y retórica, y que resultaba importante que el público entendiera esto para permitir una completa participación ciudadana en la elaboración de las políticas de la ciencia.

Más concretamente, Laurance Prelli (1989) analizó el rol de la invención retórica, el concepto retórico de stásis o “estado de la causa” (el punto de conjunción de los argumentos) y topoi o “tópico” (líneas de argumento) en cierta cantidad de textos científicos. Jeanne Fahnestock (1999) también ha investigado el rol de las figuras retóricas en la ciencia, como la antítesis, las series incrementales y la repetición. Estas figuras sirven como formas de pensamiento así como también de expresión. Otra antología retórica de interés es *The Rhetorical Turn (El giro retórico)* de Herb Simons (1990), que indaga la dimensión retórica de los textos en la ciencia, la política y la filosofía, entre otras áreas.

El movimiento Retórica de la Ciencia también recibió críticas de Dilip Parameshwar Gaonkar (1990). De acuerdo con Gaonkar, la retórica, tal como es descrita por las tradiciones aristotélicas y ciceronianas, es un arte productivo, que se ocupa de generar y presentar discursos en el ágora. No es suficiente como para utilizarla como una teoría de interpretación textual, como una “hermenéutica”, tal como exige el movimiento Retórica de la Investigación. En segundo lugar, esta naturaleza productiva implica un modelo estratégico de comunicación, lo que asigna una cantidad desproporcionada de agentividad a un autor siempre intencional. En tercer lugar, dado que las categorías de la retórica son abstractas, la retórica es “débil” desde una perspectiva analítica. En otras palabras, dado que términos como el topoi o el esquema tripartito de logos-pathos-ethos no pueden definirse de forma precisa, no son contestables. En consecuencia, sin un conjunto de términos analíticos más sistemático o “profundizado” (Gaonkar, 1997, p. 33), los hallazgos de ese tipo de estudios no pueden ser considerados como conocimiento. La crítica de Goankar se convirtió en

el tema central de un simposio, *Rhetorical Hermeneutics (Hermenéutica retórica)* (Gross & Keith, 1997), que incluyó respuestas de Steve Fuller, Deirdre McCloskey, Michael Leff, Carolyn Miller y otros. Sin embargo, vale la pena señalar que Goankar no se suma al análisis de la retórica que proviene de los estudios de la escritura, como se presentan abajo, que incluyen enfoques más claramente orientados hacia la producción, que enfatizan las circunstancias históricas y sociales así como las tradiciones comunicativas en las que se ubica la producción textual, y que tienen fundamentos empíricos.

Otra tradición distinta que se interesa en el carácter retórico y literario de la escritura científica proviene de científicos y periodistas científicos interesados en explicar la vitalidad y el pensamiento de la ciencia que se manifiesta en la escritura científica, siguiendo una larga tradición de reconocimientos y antologías de los escritos científicos (antes de Darwin, etc.). El libro *Science as Writing (La Ciencia como escritura)* de David Locke (1992) es un conjunto de ensayos donde se abordan temas como la afinidad de la ciencia con la literatura, los modos de representación científica, la personalización dentro de la escritura científica, los argumentos retóricos en la ciencia y la realidad de la escritura. De forma similar, Scott Montgomery (1996) analiza la historia del lenguaje científico y el problema de la terminología en la política científica de la traducción científica. En una serie de ensayos, Roald Hoffman (1988, 2002; Hoffman & Laszlo, 1991) ha estudiado cómo los modos de representación en la Química surgen de diferentes teorías fundamentales de la naturaleza de la materia y los procesos químicos.

Los estudios críticos de la ciencia, particularmente interesados en temas raciales y de género, también investigaron el rol de las formas de escritura científica y las formas de expresión científica en la promoción del conocimiento vinculado a factores raciales y de género y en la predilección por participantes y formas de participación particulares. La biografía de Evelyn Fox Keller, por ejemplo, analiza cómo el estilo de trabajo de Barbara McClintock constituyó “un lenguaje diferente” (Keller, 1983). Uno de los temas clave es el rol de la situacionalidad y la

experiencia dentro de la escritura disciplinar; un tema relacionado es el vínculo entre la epistemología y la expresión (Tuana, 1989; Duran, 1998; Keller, 1985; Traweek, 1988; Treichler, 2000; Treichler, Cartwright & Penley, 1998; Harding, 1986, 1987, 1993, 1998). Finalmente, *Natural Eloquence: Women Reinscribe Sciences (Elocuencia natural: las mujeres reinscriben las ciencias)* (Gates & Shtier, 1997) presenta una gran cantidad de análisis de los estilos alternativos de escritura científica de las mujeres.

Enfoques con foco en escritura y en lenguaje para Escribir en las Disciplinas

De manera simultánea, investigadores del ámbito de Escribir a través del Currículum y escritura técnica comenzaron investigaciones más profundas sobre la escritura en varios campos disciplinares y profesionales. A diferencia del objetivo crítico de los trabajos en retórica de las ciencias, el objetivo de estos investigadores de la escritura era pedagógico. A través de una comprensión más adecuada de la actividad letrada de la ciencia, esperaban ser capaces de mejorar la enseñanza de la escritura científica y proporcionar a los estudiantes y a otros escritores las herramientas para comprender mejor lo que estaban haciendo.

El primer ensayo que claramente estableció una agenda de investigación del carácter y rol de los textos disciplinares fue el ensayo de Bazerman (1981) "What Written Knowledge Does" (Lo que hace el conocimiento escrito). Este análisis comparativo de importantes artículos de Bioquímica, Sociología y Estudios Literarios indaga cómo los investigadores debaten dentro de diferentes configuraciones del rol autoral, la postura del público, el objeto de estudio y las bibliografías disciplinares. Las relaciones entre estos cuatro elementos que se presentan en el texto y cómo los textos se posicionan en relación con la comunidad y la práctica disciplinar hacen que cada texto sea distinto, "diferentes movimientos en diferentes juegos" (p. 387).

Para entender mejor la peculiaridad de esas formas de conocimiento manifestadas dentro de los artículos que presentan experimentos científicos, Bazerman analizó el desarrollo histórico y el uso contemporáneo del género discursivo artículo experimental. *Shaping Written Knowledge: the Genre and Activity of the Experimental Article in Science (Formación del conocimiento escrito: el género discursivo y la actividad del artículo experimental en ciencias)* (1988; disponible en línea en http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/) ubica el artículo científico dentro de su contexto histórico y social y explica el éxito comunicativo en función de elecciones letradas efectivas en respuesta a las circunstancias históricas locales. Bazerman halló que la invención de las revistas científicas en 1665 creó nuevas dinámicas argumentativas dentro de las nuevas estructuras de la comunidad científica, haciendo que las formas anteriores de comunicación científica a través de libros y cartas fueran menos persuasivas. El interés de Newton por crear una forma más matemática de argumentar fue especialmente influyente en este primer período. La forma de los artículos científicos evolucionó rápidamente durante el primer siglo y medio hasta tomar mucho de su forma moderna en el 1800, excepto por las formas modernas de referencia y cita que no maduraron hasta el siglo XIX. En un estudio posterior, Bazerman identificó el origen de las reseñas bibliográficas y las prácticas modernas de cita en el trabajo de finales del siglo XVIII de Joseph Priestley (Bazerman, 1994). La preocupación de Priestley por acumular la experiencia colectiva sobre la naturaleza representa un aspecto más cooperativo y colaborativo, que es parte tanto de la comunicación científica como de un argumento competitivo. Los nuevos sistemas de intertextualidad estaban estrechamente relacionados con el punto de vista social de Priestley acerca de la naturaleza colaborativa de la ciencia y el avance de la comunidad humana. Los cambios en la forma de los artículos estaban íntimamente relacionados con los cambios en las relaciones sociales, los desarrollos teóricos y las prácticas materiales dentro de las diferentes ciencias. Un estudio más reciente (Atkinson, 1999) relacionó los grandes cambios en el estilo de la ciencia de los siglos XVII y XVIII con el reemplazo de un

estilo caballeresco de autorrepresentación por una cultura científica más profesional y argumentativa. Además, Battalio (1998a) rastreó el discurso cambiante de la ornitología estadounidense en relación con la profesionalización del campo en los siglos XIX y XX.

Como consecuencia de esta evolución histórica de la escritura científica, los científicos del siglo XX leían y escribían este tipo de artículos dentro de conjuntos bien estructurados de intereses y objetivos en relación con el mundo material, la tecnología material y social de sus laboratorios, las estructuras intelectuales del conocimiento que evolucionaron dentro de sus campos, y la forma en que percibían la interacción con sus colegas. Los artículos pertenecientes a una especialidad de la Física se volvieron cada vez más organizados y se incorporaron dentro de la teoría a medida que la teoría cuántica se tornaba la herramienta explicativa estándar del campo (Bazerman, 1984a, 1988). Los físicos leían la bibliografía de sus especialidades desde la perspectiva de sus propios proyectos de investigación, de sus estimaciones de la trayectoria comunitaria de sus campos, y de sus valoraciones de los enfoques y calidad del trabajo de colegas específicos, como así también desde el conocimiento concreto de los fenómenos que estaban estudiando (Bazerman, 1985, 1988). Un físico hacía bosquejos y revisaba sus ensayos muy consciente de las diferencias epistémicas existentes en su campo y de los tipos de evaluaciones críticas que sus lectores podrían llegar a realizar, dadas las discusiones del campo en ese momento (Bazerman, 1984b, 1988). El medio más influyente para la importación del artículo experimental a las Ciencias Sociales fue la Psicología Experimental. El género fue transformado y movilizado a través de la teoría conductista y la epistemología de las figuras principales en Psicología Experimental. Esta interpretación específica del artículo experimental se institucionalizó en las distintas ediciones del Manual de Publicación de la Asociación Americana de Psicología (Bazerman, 1987, 1988).

Los estudios de Greg Myers en *Writing Biology (La escritura en Biología)* (1990a) rastrean cómo las propuestas y los artículos de investigación están contruidos socialmente dentro de los procesos de

evaluación y revisión, de forma tal que los autores originales respondan a los juicios y a los marcos de recepción de sus pares para obtener financiamiento y ser publicados. Estos procesos tienen consecuencias para el alcance de las afirmaciones que se realizan, las teorías que se citan y los tipos de investigaciones que se llevan a cabo. Myers también considera cómo las presentaciones científicas para públicos más amplios construyen narraciones de naturaleza en lugar de narraciones de la construcción del conocimiento científico. En otras publicaciones, Myers ha investigado cómo los científicos utilizan dispositivos lingüísticos como la cortesía (1989) y la ironía (1990b) para suavizar la cara confrontativa de la discrepancia. También ha investigado la función y los estilos variados de las revisiones bibliográficas escritas por importantes científicos para reconstruir el conocimiento, sugerir la dirección de trabajos posteriores y establecer programas de investigación con miras a futuro.

Blakeslee (2001) ha indagado cómo los científicos que realizan trabajo interdisciplinar han llegado a conocer y discutir con nuevas audiencias. Este es un proceso continuo de interacción y alineamiento creciente con el público a lo largo del tiempo, en lugar de un simple análisis que se lleva a cabo una vez para dar forma a la retórica de un único texto.

Un claro ejemplo de los distintos tipos de análisis de la escritura científica que han surgido en los últimos años se puede ver en la colección de ensayos *Understanding Scientific Prose (La comprensión de la prosa científica)*, editada por Jack Selzer (1993a). Cada uno de los quince ensayos de esta recopilación analiza un único artículo científico inusual de Steven Jay Gould y Richard Lewontin (1979) "The Spandrels of San Marcos and the Panglossian Paradigm" (Las enjutas de San Marcos y el paradigma panglosiano). Los enfoques de análisis incluyen narratividad, intertextualidad, estudios culturales, estudios de género, análisis de la recepción, retórica clásica y pragmática lingüística. Stephen Jay Gould ofrece una respuesta final. En otra colección, *Essays in the Study of Scientific Discourse (Ensayos sobre el estudio del discurso científico)* (1998b), editado por John Battalio, también se da

testimonio de la diversidad de enfoques, métodos y propósitos de los investigadores que encuentran un gran interés intelectual en la actividad letrada de reflexión científica, ya sea por razones pedagógicas, epistemológicas o de otro tipo. Este volumen incluye un estudio arqueológico del discurso sobre el Síndrome de Fatiga Crónica, un análisis retórico del discurso científico y un análisis estadístico de los escritos de Joseph Priestly. Otro conjunto de artículos, *Textual Dynamics of the Professions (Dinámicas textuales de las profesiones)* de Bazerman y Paradis (1991), presenta quince análisis detallados de actividad letrada en contextos que van desde la biología contemporánea hasta la escritura de cartas en la Edad Media. Esta diversidad de artículos estudia la situacionalidad de los procesos de escritura y las distintas maneras en las que la escritura es de hecho una forma de acción social y constituye la realidad social. Los enfoques socialmente situados que analizan la escritura han estado fuertemente influidos por la teoría de la actividad y del género discursivo (ver capítulo 7). Por otro lado, los artículos sobre escritura académica desde esta perspectiva son reseñados en Russell (1997b), el cual forma parte del volumen especial *Mind, Culture and Activity (Mente, cultura y actividad)* dedicado a la actividad de la escritura. Otra colección que adopta esta perspectiva es *Writing Selves and Societies (Seres y sociedades escritas)* (Bazerman & Russell, 2003).

Existen menos estudios sobre escritura en las Ciencias Sociales y Humanidades. Susan Peck MacDonald (1994) ha realizado el estudio comparativo más abarcador de escritura en las ciencias sociales y humanidades. Al comparar la escritura de los estudios literarios, la historia social y la psicología social, halló que existían relaciones sistemáticas entre los rasgos léxicos y gramaticales de los textos y las razones y epistemologías (cómo se enmarcan e investigan problemas) de los diferentes campos. La autora encuentra mayor concisión en la formulación de teorías y problemas en las ciencias sociales que en las humanidades. Propone que las humanidades se ocupan de brindar representaciones interpretativas detalladas de objetos de atención particularizados, mientras que las ciencias sociales tienden a ser más

conceptuales. La autora identifica estas diferencias tanto en el nivel de estructuras argumentales más amplias como en estructuras detalladas de estilo en el nivel oracional.

Al analizar la retórica de los estudios literarios, Fahnestock y Secor (1991) descubrieron que los argumentos literarios se basan en tópicos como la paradoja, la apariencia/realidad, la omnipresencia, el paradigma, el contemptus mundi (desprecio del mundo) y la complejidad.

Lucille McCarthy (1991) ha estudiado la influencia del manual de trastornos mentales de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría sobre la escritura de artículos en Psiquiatría: el *Diagnostic Statistical Manual (Manual de Estadístico de Diagnóstico)* se ha vuelto en esencia un estatuto, determinando y fundamentando géneros tanto de investigación como de práctica profesional en el campo de la salud mental. Berkenkotter ha ampliado esos resultados al investigar cómo el Manual Estadístico de Diagnóstico se ha desarrollado a partir de la tradición biológica de la taxonomía y nosología médica (Berkenkotter, 2001, 2002). Berkenkotter y Ravotas (1997, 1998, 2001, 2002) han analizado cómo ese lenguaje psiquiátrico se aplica en pacientes a través de notas e informes, y cómo entra en diálogo con clientes psiquiátricos. Reynolds, Mair y Fisher (1992) relevaron los géneros discursivos en las profesiones de la salud mental.

Otro estilo de análisis de textos disciplinares se ha desarrollado en el campo de la Lingüística Aplicada del Inglés para Fines Específicos (ESP, por sus siglas en inglés). Las investigaciones en este campo están orientadas a encontrar las estructuras de los textos profesionales que puedan ser utilizadas para ayudar a los estudiantes avanzados de inglés como segunda lengua que tengan intereses disciplinares o profesionales específicos. Swales (1990) y Bhatia (1993) explican el modo de análisis de géneros discursivos utilizado en este campo: se busca identificar una serie de movidas retóricas que organizan el contenido y el razonamiento en textos profesionales. La propuesta más conocida en esta línea es el modelo de introducciones de artículos

científicos de Swales, denominado modelo CARS por sus siglas en inglés (o “Crear un espacio de investigación”). Este modelo incluye tres movidas fundamentales: establecer un territorio, establecer un nicho y, finalmente, ocupar el nicho. La primera movida (establecer un territorio) se puede llevar a cabo sosteniendo la centralidad de una propuesta, haciendo generalizaciones sobre el tema y/o revisando la bibliografía. La segunda movida (establecer un nicho) se puede realizar contraargumentando, señalando una laguna en el conocimiento, haciendo preguntas o continuando con una tradición. La última movida (ocupar el nicho) se puede materializar trazando los objetivos del proyecto o presentando la propia investigación, mostrando los principales hallazgos o por último indicando la estructura del artículo a continuación. Swales (1998) establece otro modo de análisis textual situado, al que llama textografía: analiza las diferentes formas de escritura y de textos que se pueden encontrar en cada uno de los tres pisos de un pequeño establecimiento académico. Otro trabajo importante de la tradición de Inglés para Fines Específicos es el libro de Kenneth Hyland (2000) *Disciplinary Discourses (Discursos disciplinares)*, que aborda tanto la mitigación como las prácticas de cita. La revista *English for Specific Purposes (Inglés para Fines Específicos)* concentra buena parte de la investigación en este campo. Otras investigaciones relacionadas provienen de la tradición de la Lingüística Sistémico-Funcional que ha desarrollado finas herramientas lingüísticas para el análisis de textos, incluyendo textos académicos y científicos (ver, como ejemplos, Halliday, 1985; Halliday & Martin, 1993).

7. Problemas actuales: la especificidad de los discursos disciplinares

Unidad vs. particularidad

Un problema teórico constante, con importantes consecuencias en la evaluación de los estudiantes y en el lugar de la escritura dentro del diseño curricular, es el grado en que la escritura académica es igual o diferente según los distintos marcos disciplinares. La mayoría de los profesores e investigadores de escritura académica estarían de acuerdo en que existen ciertas características y habilidades de escritura que, por lo general, son comunes a través de las disciplinas. Estas características se hacen más evidentes en aspectos de corrección como la ortografía y la concordancia entre sujeto y verbo, aunque puede haber disenso respecto de si se puede clasificar el nivel general de literacidad de un individuo según si maneja o no estas convenciones de manera uniforme. Además, la mayoría de estos profesionales también estarían de acuerdo con que escribir en cada uno de los campos disciplinares y de los distintos niveles educativos requiere prestar atención a ciertos formatos y adoptar ciertos estilos. No obstante, volverían a disentir acerca del beneficio de estas prácticas y lo exhaustivo que debe ser el aprendizaje para poder llevarlas a cabo. Los desacuerdos se refieren fundamentalmente al grado e importancia de las similitudes y diferencias y, por lo tanto, a qué implica aprender a escribir en ámbitos académicos, cómo se debería evaluar la competencia del estudiante y cómo se debería enseñar escritura y organizar el currículum.

El conflicto entre estos dos puntos de vista se puede observar en el informe “WPA Outcomes Statement for First-Year Composition” (Declaración de resultados de WPA sobre cursos de escritura de primera año), realizado por la Comisión Directiva de los Directores de

Programas de Escritura (WPA, por sus siglas en inglés)³³. El objetivo de la Comisión fue “articular un marco curricular general para escritura de primer año, sin importar la sede institucional, los datos demográficos de los estudiantes ni las características del profesor” (Comisión Directiva, 2001, p. 321). En pocas palabras, la Comisión trataba de definir el “qué” disciplinar de los cursos de escritura de primer año, es decir, un conjunto generalizado de elementos básicos que deberían enseñarse en las distintas versiones del curso introductorio. Sin embargo, el documento parte de la premisa de que la buena escritura es diversa, definida y evaluable de distintas formas, tanto con respecto a las diferentes disciplinas como a los diferentes contextos retóricos. En la introducción del documento, Kathleen Blake Yancey menciona que el informe de los resultados es beneficioso ya que le permite a los Directores de Programas de Escritura “defender el rol del género discursivo en los cursos de escritura de primer año [...] y el rol que deben cumplir los profesores externos al área de Inglés a la hora de fomentar la alfabetización del estudiante” (Comisión Directiva, 2001, p. 323).

La tensión entre habilidades de escritura generales e instancias de escritura particulares se hace evidente en el carácter divergente de la declaración de resultados esperados. Los resultados se dividen en cuatro secciones o áreas centrales: conocimiento retórico; pensamiento, lectura y escritura críticos; procesos; y conocimiento de las convenciones. Cada sección contiene dos listas. La primera lista

³³ N. del E.: “Writing Program Administration”, o Gestión de Programas de Escritura, es un campo disciplinar de fuerte desarrollo en Estados Unidos. Incluye una denominación reconocible, especialistas, asociaciones (Council of Writing Program Administrators, fundada en 1978), congresos (WPA Conference), colecciones de libros (ver <http://www.parlorpress.com/wpa.html>) y revistas científicas (WPA Writing Program Administration) propias. Ha acumulado un conjunto de conocimiento científico consensuado en los últimos años respecto de asuntos tanto pedagógicos y curriculares como otros vinculados al manejo administrativo y de personal, frente a una visión de este ámbito como una simple tarea de gestión genérica. En Latinoamérica, existen desarrollos recientes en un mismo sentido: en 2014 se fundó en Colombia la *Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura*, que ha realizado hasta la fecha dos congresos regionales.

comienza con la frase generalizadora “al final del curso de escritura de primer año, los estudiantes deberían...” y la segunda lista comienza con la frase particularizadora “los profesores de todos los programas y departamentos pueden contribuir a este aprendizaje ayudando a los estudiantes a aprender...” (p. 321). Entonces, mientras que la primera lista identifica habilidades y conocimientos de escritura generalizados para el curso de escritura, la segunda lista incluye al cuerpo docente de toda la universidad en el desarrollo continuo de las habilidades de escritura.

La concepción de la escritura como una actividad específica de la disciplina se ve reforzada por el conjunto de objetivos para los estudiantes y para los profesores. Como se detalla en el documento, las metas del curso de escritura incluyen los tipos de habilidades y conocimientos que tradicionalmente se enfatizan en los cursos con una visión unificada de la escritura (por ejemplo, que los estudiantes deben prestar atención al objetivo de lo que escriben), así como también los tipos de habilidades y conocimientos relacionados con la escritura como práctica diversificada (por ejemplo, que los estudiantes deben utilizar convenciones de formato y estructura adecuados a la situación retórica y cumplir con las expectativas de los lectores de la disciplina). Otros aspectos que los profesores pueden enseñar a los estudiantes son cómo se utilizan las tecnologías para la investigación y la comunicación en las distintas disciplinas y las “relaciones entre la lengua, el conocimiento y el poder en cada una de las áreas” (Comisión Directiva, 2001, p. 324).

Sin embargo, una gran cantidad de académicos y curricularistas no estarían conformes con esta particular distinción entre generalidad y particularidad. Por un lado, existe una larga tradición de enseñanza, libros y manuales que presionan para lograr una formación común. Esta tradición entiende la enseñanza de la escritura en términos de un conjunto general de habilidades y conceptos que conducirían inevitablemente al estudiante a una escritura correcta y efectiva. Una manifestación actual de esta conceptualización de la escritura como única y uniforme proviene de los que defienden lo que hoy se conoce

como Inglés Académico, definido como un conjunto único de estándares para la escritura de los estudiantes. Sin dudas, esta idea es tentadora desde un punto de vista educativo: si se puede vincular la enseñanza de un único núcleo duro de habilidades lingüísticas con el éxito académico, entonces evidentemente esas habilidades tendrían un importante énfasis curricular hasta que se pudiera demostrar que los estudiantes las aprendieron o que se encuentran, de hecho, en camino de lograrlo. Además, resulta razonable que los estudiantes se hicieran responsables de aprenderlas, y, de la misma manera, los profesores y el sistema curricular de enseñarlas. A su vez, la demostración de dichas habilidades podría constituir un requisito para acceder a instancias académicas más avanzadas (Scarcella, 2003). Este razonamiento constituye con frecuencia la base de los estándares curriculares estatales de los cursos de lenguaje durante la educación preescolar, primaria y secundaria. Vale la pena aclarar que identificar este conjunto de estándares para el desempeño en escritura no es lo mismo que encontrar la mejor manera de enseñarlos y aprenderlos, ya sea de manera directa o indirecta, separados o integrados dentro de actividades complejas.

Por otro lado, existe una versión sobre la unidad de la escritura que tiene un enfoque más pedagógico y que es sostenida por quienes van más allá de la noción de la unidad basada en el desempeño. En lugar de decir que “la buena escritura es buena escritura”, dicen “la buena escritura es el resultado de diversos factores, que están presentes de una u otra manera y en cierto grado en todas las instancias de buena escritura”. En lugar de afirmar que toda escritura es esencialmente igual, dirían que el acto de escribir presenta ciertos principios universales o generales en distintas situaciones. La unidad de la escritura es lo que permite a los escritores adaptarse con éxito a distintos ámbitos y a diversas situaciones de escritura. No se trata de que la buena escritura sea siempre igual, ni siquiera de que un buen escritor sea capaz de dominar todos los tipos de escritura, sino de que los escritores utilicen y tengan en cuenta un conjunto de principios

relativamente estables, incluso cuando se adecuan a las cuestiones particulares de cada situación de escritura.

Los primeros expertos en retórica, incluso aquellos que realmente reconocían la particularidad de las situaciones de escritura, trataron de encontrar enfoques generales para comprender el lenguaje. El sofista anónimo que compuso el *Dissoi Logoi* propone una fórmula general simple: “todo aquello realizado en el momento correcto es apropiado y todo aquello realizado en el momento incorrecto es vergonzoso” (Sprague, 1972). Uno debe simplemente determinar cuándo es el momento adecuado para hacer o no hacer algo y así conseguir ser adecuado y evitar la vergüenza. Esto plantea la cuestión de las diferencias en las situaciones y en los estilos y formatos de presentación, pero las incluye dentro de una habilidad general que está en manos de la retórica.

Los teóricos y los profesores de escritura de los últimos tiempos han descubierto principios transversales de escritura en la relación del autor con el texto en proceso. El escritor debe encontrar su propia voz y apropiarse del texto para conseguir una escritura eficiente.

El concepto de voz está muy presente en toda la didáctica de la escritura y se aborda en la mayoría de los manuales de escritura. Un fragmento de *The Craft of Revision (El arte de la revisión)* de Donald Murray (1991), en el capítulo titulado “Re-Write with Voice” (Re-escribir con voz), ilustra qué significa, en general, el concepto de voz:

Ahora puedo tocar la música del lenguaje que envolverá las palabras y les otorgará un aura de significado adicional característico de la escritura efectiva. Es la música del lenguaje la que arrastra al autor a su escritorio y lo nutre de los significados y sentimientos que el tema abarca. Es la música del lenguaje la que atrae al lector y mantiene su atención, y hace que el lector confíe y crea en el autor. Es la música del lenguaje la que otorga énfasis y claridad (Murray, 1991, p. 168).

Murray también presenta una lista de problemas que se generan cuando un texto no tiene voz, como la falta de compromiso emocional y la sensación de anonimato textual.

Otro término común en la didáctica de la escritura contemporánea es el de apropiación de la escritura³⁴. La mayor parte del interés en este concepto se asocia a Paulo Freire y sus intérpretes estadounidenses Ira Shor, Cy Knoblauch y Lil Brannon. Linda Adler-Kassner (1998) también plantea que los progresistas como Fred Newton Scott y John Dewey consideraban la apropiación como un elemento importante en el impulso de escribir de un estudiante. Además, Adler-Kassner sostiene que estos autores preferían el formato de ensayo, ya que brindaba a los estudiantes un espacio para expresarse en un lenguaje más cercano a ellos y a su entorno social y cultural.

En el otro extremo, se ubican los que identifican grandes diferencias en las características y en los aspectos en juego al escribir en distintas situaciones. El interés va más allá de la manera en que cada texto responde a ciertas cuestiones particulares de la situación y de la necesidad de cumplir con las convenciones formales que se consideran apropiadas para cada situación. Desde este punto de vista, las propias actividades que se llevan a cabo a través de la escritura, los medios utilizados, las consideraciones que se deben tener en cuenta y el proceso por el cual se crea un texto están fuertemente situados en

³⁴ N. del E.: el concepto de “ownership” (apropiación, propiedad) se refiere a las diversas formas en que los contextos y prácticas escolares quitan al estudiante individual, o por el contrario ayudan a mantener y desarrollar, toda o parte de su propiedad sobre su propia escritura, en particular durante el proceso de aprendizaje de la escritura y las prácticas culturales de la academia (Adler-Kassner, 1998, p. 208). Cuando el estudiante se enculturiza en el discurso académico hegemónico y aprende a adecuarse a las expectativas de los miembros expertos del campo científico, un proceso por lo demás fundamental para poder completar su trayectoria formativa en educación superior, no solo debe limitar en parte su aporte creativo, sino que también puede perder los valiosos capitales culturales y prácticas de escritura étnicamente diversos y vernáculos que trae consigo. El concepto de apropiación problematiza esta compleja tensión. En este contexto, es importante el desarrollo de una didáctica crítica que enseñe pero también desnaturalice y sitúe sociohistóricamente e incluso políticamente las prácticas letradas académicas hegemónicas.

diversas configuraciones sociales y en usos del lenguaje para realizar actividades claramente distintas. Entonces, lo que más ayuda a los estudiantes es aprender cómo entender cada situación de escritura específica y cómo participar en ella, lo que incluye aprender y responder a los criterios y expectativas locales, así como también emplear estratégicamente técnicas relevantes para cada actividad de escritura. Siguiendo este punto de vista, la aplicación de criterios generales sobre la calidad de la escritura y la enseñanza de principios y procedimientos generales pueden incluso ser contraproducentes, debido a que desvían la atención y la energía del autor del reconocimiento y la adecuación a las particularidades de la situación, de la actividad y de los medios para llevarla a cabo.

Dado que Escribir a través del Currículum y Escribir en las Disciplinas pueden destacar las diferencias de la escritura en distintas situaciones académicas, Bazerman y Russell (1994) encuentran problemáticas las formas tradicionales de enseñar retórica, que simplifican la diversidad de situaciones retóricas para que se encuadren en las instituciones políticas y legales orales que dieron origen a la retórica clásica. También mencionan que el arte medieval de la escritura de cartas comenzó a ocuparse de las características retóricas particulares de las relaciones burocráticas y económicas representadas por medio de la escritura, pero que estos *Ars Dictaminis* continuaron siendo poco conocidos en la tradición retórica, con poca influencia en la tradición clásica que sigue en vigencia. Del mismo modo, en los siglos XVII y XVIII, numerosos expertos en retórica, como Bacon, Priestley y Smith, comenzaron a desarrollar reflexiones retóricas vinculadas a la imprenta que daban cuenta de nuevos sistemas sociales de influencia, como el periodismo, la cultura literaria y las ciencias. Para el 1800, este enfoque alternativo de la retórica confluyó en el Belletrismo, que se convirtió en la base de los estudios literarios y permitió que la tradición retórica mantuviera el foco en sus intereses tradicionales por la argumentación política y legal. Bazerman y Russell consideran que los vínculos de Escribir a través del Currículum con las prácticas de las diferentes disciplinas abren nuevamente las posibilidades de investigación sobre

las tareas especializadas de escritura. Esta investigación los ha llevado, junto con otros académicos, a ocuparse de la teoría del género discursivo y de la actividad como formas de articular estas diferencias, tal como se explica en una de las secciones siguientes.

Esta perspectiva sobre la escritura como una actividad situada particular incluso ha llevado a algunos investigadores a defender la idea de eliminar el curso general de escritura de primer año universitario y a integrar toda la enseñanza de la escritura en cursos disciplinares o en situaciones de formación profesional o pasantía. Un conjunto de ensayos con esta perspectiva, que repasan la historia de esta discusión y brindan alternativas a la enseñanza general de la escritura, aparecen en el libro de Joseph Petraglia (1995) *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction (Reconsiderar la escritura, repensar su enseñanza)*. Los autores de este volumen recurren a estudios sobre cognición situada y psicología cognitiva, fenomenología pragmática, lingüística funcional y teoría de la actividad para plantear que el desarrollo de la escritura solo ocurre cuando existe un fuerte vínculo con entornos de actividades puntuales y organizadas. No creen que la enseñanza general de habilidades genéricas con el fin de alcanzar criterios transversales de buena escritura pueda provocar un compromiso y un proceso de toma de decisiones situados que den por resultado una mejora en escritura. Sin embargo, Bazerman, en un ensayo final, sugiere que el curso de escritura de primer año puede transformarse en un lugar significativo para la escritura estudiantil que tome en cuenta aspectos intelectuales y personales de los estudiantes que ingresan a cierta institución de educación superior, dentro de un grupo pequeño de personas en una situación similar, que pueden llegar a conocerse y ayudarse mutuamente con sus dudas y sus procesos de escritura. La discusión comprometida y atenta de asuntos personales, utilizando los recursos intelectuales de la universidad, proporciona una base para que los estudiantes puedan acceder a las diversas formas de interacción letrada con las que se enfrentarán en la universidad y en otros ámbitos.

Teorías del género discursivo y de la actividad

Un enfoque conceptual frecuente para entender e investigar los distintos tipos de escritura ha sido tomar en cuenta cómo los géneros discursivos organizan la escritura y el proceso de escritura en distintos contextos. La forma de escribir en distintas áreas es muy diferente. Un informe de laboratorio de física se diferencia de un análisis de un poema o de un texto de historia en su organización, en los eventos que analiza, en la evidencia que utiliza y en los aspectos que discute. Se pueden identificar estas diferencias al asociar los distintos tipos de escritura con géneros discursivos diferentes: el informe de laboratorio, el análisis de poesía o el ensayo de historia. Estas diferencias tan visibles, con denominaciones bien conocidas, revelan la diversidad de la escritura y proporcionan un marco para investigar los alcances y las distinciones en los distintos tipos de escritura.

Una forma de abordar el análisis de los géneros discursivos es tratar de identificar los géneros específicos que las personas escriben y sus características distintivas. Este enfoque puede ser de gran utilidad si se investiga una disciplina específica, en un momento histórico particular y con escritores que comparten el mismo punto de vista con respecto a los textos. Por ejemplo, Amy Devitt (1991) halló que los contadores de finales de la década de los ochenta utilizaban trece tipos claramente determinados de cartas, memos y otros documentos escritos por profesionales que describían la amplia variedad de textos y trabajos de la profesión, los que la autora denominó el set de géneros discursivos de la profesión. Además, cada una de estas clases de textos tenía propósitos, formas, destinatarios, estilos y maneras de referirse al código impositivo específicos.

Si bien el género discursivo es útil como concepto y como método práctico habitual para distinguir tipos de escritura, los investigadores han señalado que es una categoría más difusa de lo que parecía en un principio. Considérese por ejemplo el caso del informe experimental en ciencias: un artículo sobre un experimento publicado en una revista de Física es muy distinto de uno en una revista de Química, como

reconocería cualquier científico, en particular si intenta presentar sus resultados en ambas revistas. Los informes experimentales en Psicología Educativa pueden variar aún más. Los científicos también reconocen y categorizan las divergencias entre informes de especialidades distintas. Además, los tipos de artículos y sus características cambian con el tiempo: el artículo experimental del siglo XVII es muy distinto del artículo contemporáneo, ya que tienen muy pocas características en común. Finalmente, las características, los motivos y los objetivos de un género discursivo cambian en los diferentes ámbitos educativos y profesionales: un informe de laboratorio sobre experimentos de física escrito en la escuela secundaria es muy distinto de uno publicado en una revista científica de investigación, entre otras razones porque no se espera que el estudiante de escuela haga aportes novedosos al conocimiento disciplinar, sino que solo demuestre ciertas habilidades básicas en la práctica de laboratorio y en la reflexión científica. Sin embargo, existen algunas similitudes entre todas estas variantes y subtipos de artículos experimentales, como por ejemplo la presentación de métodos y resultados u observaciones, a pesar de que pueden ser entendidos como formas muy diferentes de comunicación.

Estas apreciaciones sugieren que la cantidad y las clases de géneros discursivos aumentan y cambian constantemente, lo que hace complicado establecer una taxonomía de clases de textos simple y fija, o incluso determinar en qué nivel de generalidad identificar los géneros: en el nivel general del texto científico, en el nivel algo más específico del informe experimental o en el nivel mucho más específico del informe de laboratorio de biología de ingreso a la universidad que incorpora características de un manual de laboratorio que aún no ha sido publicado. Un aspecto incluso más problemático para la noción de taxonomía fija de géneros discursivos es que la medida en que una persona puede reconocer y utilizar el género o sus subcategorías depende del nivel de conocimiento y del vínculo que esa persona tenga con el área, la socialización con el grupo que usa los textos y la actividad particular en el momento. Una persona universitaria de

humanidades que sabe poco de ciencias podría considerar todos los trabajos de investigación científica, o al menos todos los informes experimentales, como una sola clase, mientras que un experto en una especialidad científica podría contar con un conjunto mucho más específico de categorías que lo ayudara a determinar qué tipo de trabajo está leyendo. Además, incluso diferentes expertos podrían referirse a categorías distintas según si buscan resultados comparables para apoyar sus investigaciones o si desean determinar el estado actual de la cuestión sobre un concepto o una teoría en particular. Debido al panorama complejo y en constante cambio de las posibles distinciones textuales y de las diversas clasificaciones en términos de géneros discursivos que pueden hacerse de cualquier texto, Bazerman (1988) propone que los géneros discursivos no sean considerados características fijas atribuidas a un texto en particular sino categorías de reconocimiento psicosocial. Es decir, el género discursivo es lo que las personas, en tanto grupos y en tanto individuos, identifican como tal. Las denominaciones que se usan para referirse a los géneros ayudan a fortalecer las percepciones sociales compartidas de las categorías, aunque existe cierto rango variable de significados y de ejemplos que las personas pueden atribuir a una única denominación establecida. Los géneros discursivos son sociales dado que las categorías se vuelven compartidas a través de diferentes modos de tipificación como modelos, enseñanza, denominación y reflexión metalingüística. Pero también son individuales porque la atribución de categorías que hace cada persona influye en su vínculo con el texto y por tanto en su comportamiento lector y escrito y en su pensamiento.

Los procesos psicosociales de categorización o tipificación, si bien podrían ser problemáticos para cualquier categoría fija de géneros, muestran el enorme poder e importancia de la categorización del género discursivo como proceso. Esta categorización ayuda a orientar y a organizar las percepciones, pensamientos y conductas, tanto individuales como grupales, y provoca similitudes más profundas que las que supondrían algunas meras convenciones textuales. El estudio de Devitt sobre las cartas contables, mencionado anteriormente, indica

que el género supone similitudes textuales más profundas que las apariencias convencionales superficiales. Los géneros dan forma a las interacciones, situaciones, relaciones y roles, objetivos e incluso a los mundos conceptuales a los que refieren. Al definir los géneros como “acciones retóricas tipificadas basadas en situaciones recurrentes”, Carolyn Miller, en su artículo “Genre as Social Action” (El género como acción social) (1984), relaciona la tradición retórica de asociar el género con formas particulares de presentación vinculadas con foros políticos y judiciales con la teoría de la tipificación social de Schutz (Schutz, 1967; Schutz & Luckmann, 1973). Schutz argumenta que comprendemos y ordenamos las interacciones potencial e infinitamente variables del día a día mediante la atribución de tipos a las situaciones y a los comportamientos de las personas. A través de estas tipificaciones le damos sentido a la vida cotidiana. Estas tipificaciones son algo así como profecías autocumplidas, ya que una vez que interpretamos nuestras situaciones interaccionales y el comportamiento de otras personas según estos tipos, nos comportamos de acuerdo con ellos. Las personas comparten estas tipologías tanto en el modo en que describen situaciones como en el modo en que actúan, los cuales refuerzan ciertas interpretaciones de significado. Así, el hecho de que las personas identifiquen a un cierto grupo de personas como una clase, algunos designados como estudiantes y otros como profesores, fomenta una comprensión compartida de lo que hacen y de cómo deberían comportarse e interpretar el comportamiento del otro. A pesar de que los sujetos podrían tener experiencias y percepciones parcialmente distintas de lo que sucede en un aula y de la forma en que las personas se comportan en ella, los significados y los comportamientos en ese entorno se vuelven, con el tiempo, cada vez más definidos y compartidos, es decir, tipificados. Muchos teóricos actuales han considerado que los planteos de Mikhail Bakhtin (1986) sobre el género discursivo resultan útiles para profundizar en el concepto, aunque el ensayo de Bakhtin sobre el problema de los géneros discursivos no estuvo disponible en inglés hasta que el marco de esta teoría estuvo bien desarrollado, más allá de los intereses originales de Bakhtin (Bazerman, 2004).

Cuando se entiende el género discursivo como una clase de tipificación, se puede ver cómo las personas pasan a compartir sus expectativas y presupuestos sobre trabajos escritos. Más aún, puede verificarse cómo los propios géneros discursivos moldean toda la interacción social, incluso identificando propósitos y formas de actuar (Miller, 1984). El hecho de reconocer que la hoja de papel entregada por el profesor es una tarea de escritura obliga al estudiante a escribir en el género asignado. El rango de respuestas apropiadas (e incluso reticentes) es tan limitado como los motivos que los estudiantes pueden mostrar en la tarea.

Cuando el profesor asigna un trabajo escrito y los estudiantes lo realizan, están representando y constituyendo sus roles como profesor y estudiante respectivamente, y así reafirman las tipificaciones que hacen que la clase funcione. Incluso podemos decir que el reconocimiento de una situación que requiere de una acción (la situación retórica, ver Bitzer, 1968) y el momento específico de la acción están determinados y reconocidos por el grupo a través del género (Bazerman, 1994). Así, en el ejemplo anterior, la situación retórica de la escritura del estudiante está determinada primero por el género de la tarea, en la cual el estudiante tiene un espacio acotado para reformular la situación y poder escribir respuestas novedosas, siempre y cuando el profesor acepte esas reformulaciones. Además, la situación se inicia con el encargo de la tarea, y su duración y finalización están determinadas por las fechas límite de entrega (esto también depende de la aceptación del profesor de los intentos del estudiante por modificar la fecha límite). Más aún, el ritmo y el carácter temporal variable del período intermedio están determinados por la fecha límite. Incluso puede pensarse que la actividad del estudiante y del profesor dentro de este período está estructurada por la situación de la tarea solicitada y por el trabajo del estudiante para cumplir con las convenciones del género (Bazerman, 1997). Los estudiantes harán preguntas sobre las expectativas específicas. Las discusiones en clase pueden preparar a los estudiantes y ayudarlos a plantear ideas preliminares. Parte del horario de clase se puede destinar a escritos

preliminares o al apoyo al estudiante en el proceso de escritura. Es posible que los estudiantes necesiten ir a la biblioteca o consultar manuales para reunir información. Se pueden formar grupos de pares para discutir ideas o revisar borradores. Una vez más, el esquema general de las actividades cambiará según los géneros asignados.

La manera en que los diferentes textos se unen para definir situaciones, ofrecer recursos y servir como contextos interaccionales para cada nuevo trabajo escrito muestra que los géneros discursivos no aparecen solos, sino que establecen relaciones sistemáticas entre ellos. Algunos géneros solamente resultan oportunos y significativos cuando son precedidos por otro, como en el caso de una carta al editor, que en la mayoría de los casos responde a una publicación previa, aunque no tan antigua. Algunos géneros requieren respuestas en otros géneros; por ejemplo, un formulario de impuestos en blanco requiere como devolución el formulario completo, y una carta de corrección recibida de la agencia tributaria requiere una confirmación y un cheque o una nueva respuesta. Algunos géneros necesitan de la existencia de otros para su elaboración, como por ejemplo los exámenes escolares y las respuestas de los estudiantes, que con frecuencia dependen de manuales, lecturas obligatorias, materiales proporcionados por los profesores y el plan de clases. Para abordar en detalle estas relaciones y vínculos entre los géneros discursivos, Bazerman (1994) sugiere tomar en cuenta los sistemas de género y la manera en que estos sistemas enmarcan cada uso de un género para llevar a cabo una serie de objetivos dentro de las relaciones sistemáticas.

Russell (1997a, 1997b) propone además que los sistemas de género sean considerados dentro de sistemas de actividad más amplios. Los sistemas de actividad consisten en configuraciones regularizadas y organizadas que facilitan la realización comunitaria de objetivos (Leontiev, 1978). Partiendo del interés de Vygotsky (1978, 1986) por las herramientas y los signos en la mediación de la actividad humana, la teoría de la actividad considera que la cultura actual de un grupo se materializa en los artefactos que median el trabajo del grupo (Cole, 1996). Los textos pueden considerarse como artefactos mediadores

(herramientas y signos que permiten el trabajo coordinado) y los géneros discursivos, como medios para proporcionan regularidad y orden a los procesos sociales de actividad en desarrollo. Engestrom (1996) también ha señalado la importancia de las reglas y de la división de tareas que median la relación del individuo con la comunidad y con el objetivo comunitario. Los géneros discursivos también pueden ser entendidos como medios para la regulación, mediante la formación de expectativas y de la división de tareas, a partir de los derechos y obligaciones de leer y escribir en distintos géneros que tienen las personas en diferentes roles sociales.

Russell (1997a) señala que no solo se puede trazar el trabajo del sistema de actividad mediado por textos a partir de la distribución y duración de los géneros dentro del grupo de actividad, sino que también se puede entender cómo el trabajo y el significado fluyen de un grupo de actividad a otro a través del flujo de documentos y de las relaciones entre los géneros en un sistema de actividad y en otro. De esta forma, las propuestas de los artículos que aparecieron originalmente en el sistema de actividad de la investigación en Biología finalmente lograron aparecer en el sistema de actividad del aula, ya sea en forma de conocimientos en un manual o en forma de reediciones de artículos clásicos. Muchas de las investigaciones sobre escritura en las disciplinas, en las profesiones y a través del currículum utilizan el género discursivo y la teoría de la actividad, como Bawarshi (2000, 2001, 2003), Bazerman (1988, 1999), Berkenkotter y Huckin (1995), Blakeslee (2001), Casanave (1995, 2002), Dias et al. (1999), Geisler (1994), Gunnarson (1997), Haas (1993, 1996), Macdonald (1994), McCarthy (1991), McCarthy y Gerring (1994), Myers (1990a), Prior (1998), Smart (1993, 1999, 2000, 2002), Van Nostrand (1997) y Winsor (1996, 2003). Las ediciones de ensayos de investigación que utilizan el género discursivo y la teoría de la actividad incluyen Bazerman y Paradis (1991), Freedman y Medway (1994a, 1994b), Dias et al. (1999), Coe, Lingard y Teslenko (2002), Russell y Bazerman (1997) y Bazerman y Russell (2003).

Otras dos perspectivas relacionadas del género surgen del territorio de la lingüística funcional. Dentro de la Lingüística Sistémico-Funcional (ver Halliday, 1985), se entiende el género como un “proceso social orientado a objetivos y organizado en etapas” (Martin, Christie & Rothery, 1987, p. 58). Esta perspectiva está desarrollada en Hasan y Martin (1989) y Martin (1992). Otras perspectivas relacionadas están desarrolladas en Cope y Kalantzis (1993) y Kress (1987). Dentro del campo de la lingüística aplicada del Inglés para Fines Específicos, se ha puesto el foco en las distintas movidas retóricas que aparecen en las secciones de géneros específicos. El ejemplo más conocido de este análisis es el modelo “crear un espacio de investigación” de Swales sobre la introducción del artículo de investigación científica. Según este modelo, la introducción establece un territorio de investigación al mostrar la importancia del área y reseñar investigaciones previas; define un nicho para la investigación actual al indicar una laguna, una pregunta o una limitación de trabajos previos; y ocupa ese nicho al establecer los objetivos de la investigación actual (Swales, 1990; ver también Bhatia, 1993).

Intertextualidad

La perspectiva textual basada en los sistemas de géneros discursivos y de la teoría de la actividad también lleva a la teoría de la intertextualidad. Esto se debe a que los textos dentro de los sistemas dependen uno del otro, se refieren el uno al otro, incorporan y reemplazan otros textos o, en su defecto, se relacionan entre ellos. El término intertextualidad fue propuesto por primera vez por Julia Kristeva (1980) en su trabajo de teoría literaria *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art (El deseo en el lenguaje: un enfoque semiótico sobre la literatura y el arte)* en el que sostiene que todo texto es un mosaico de citas. Sus ideas están basadas en el libro de Volosinov³⁵ (1986) *Marxism and the Philosophy of Language (El*

³⁵ N. del E.: al igual que con Bakhtin, conservo la grafía de la referencia bibliográfica en inglés. Sin embargo, este autor es conocido en la tradición hispanohablante como Valentín Volóshinov.

marxismo y la filosofía del lenguaje), publicado originalmente en 1929 y cuya autoría se atribuye con frecuencia a Mikhail Bakhtin. Volosinov propone que el lenguaje solo existe en enunciados individuales expresados en momentos, historias y relaciones particulares. No se puede entender el lenguaje fuera de sus instancias de uso, situadas entre muchos enunciados adyacentes. Además, Volosinov inicia un análisis técnico de cómo se posicionan los textos entre sí a través de sistemas lingüísticos de cita directa e indirecta. Esa relación entre textos está organizada en gran parte por el género discursivo dentro de sistemas de actividad. Fundamentalmente, todos los otros géneros y textos que existieron antes en el sistema de actividad son parte del contexto intertextual de un texto nuevo. El texto nuevo puede referirse explícita o implícitamente a esos textos previos y a sus consecuencias. Una propuesta está limitada por el pedido al que responde y selecciona los temas, las especificaciones del proyecto y los criterios que pueden ser abordados en el pedido de propuestas. La decisión de aceptar la propuesta establece vínculos con los materiales de ambos documentos previos, y así continúa hasta que el trabajo y el proyecto estén completos. Más aún, dentro de un género discursivo se espera o se permite que se haga referencia o se utilicen textos de otros géneros discursivos específicos del mismo sistema de actividad o de otros sistemas particulares. Así, los manuales se basan en investigaciones y literatura de su campo de investigación, pero las citan de manera diferente que otros artículos de investigación. Los manuales codifican, seleccionan, secuencian principios didácticos y explican de manera unificada el conocimiento acumulado obtenido de la bibliografía, mientras que los artículos de investigación utilizan la bibliografía como un recurso para defender sus nuevas propuestas o para que se elimine a sus competidores. Para obtener información más detallada sobre intertextualidad en la escritura, consultar Porter (1986), Selzer (1993b) y Bazerman (2004).

8. Problemas actuales: el lugar de los estudiantes en los discursos disciplinares

Lo que los estudiantes cursan, elaboran y aprenden en los entornos educativos depende principalmente de su actitud, compromiso, sociabilidad y sentido de agentividad en las instancias de aprendizaje. Esto es particularmente crucial al considerar la participación de los estudiantes en el material disciplinar, el que quizás esté un poco alejado de su concepción cotidiana del mundo y de sus vidas. El movimiento Escribir a través del Currículum hace hincapié en este posicionamiento de los estudiantes, ya que los coloca en la obligación de comunicarse en situaciones en las que el conocimiento disciplinar es, por definición, un recurso y componente central. Por lo tanto, no sorprende que el posicionamiento, el punto de vista, la voz y la agentividad de los estudiantes en los discursos académicos y disciplinares hayan generado controversia y debate.

El posicionamiento de los estudiantes frente a las tareas disciplinares

Los estudios de casos han puesto en evidencia cómo los estudiantes perciben y se preparan para las tareas y las actividades escolares, al permitir a los investigadores analizar los conflictos y los logros reales de los estudiantes. Prior (1998) presenta un panorama de este tipo en *Writing/Disciplinarity: A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy (Escritura/Disciplinarietà: un relevamiento sociohistórico de la actividad letrada en la academia)*, en el que aborda las reacciones de los profesores y de los estudiantes frente a las principales actividades y tareas de escritura en un seminario de posgrado. El autor halló que el profesor y cada uno de los estudiantes veían las tareas asignadas de manera diferente, lo que daba por resultado un conjunto de objetivos y de producciones finales distintas.

Los estudios sobre la escritura en clase muestran que el estilo pedagógico, la ideología y los objetivos del profesor pueden influir considerablemente en la escritura de los estudiantes (Casanave, 1995; Herrington, 1985, 1988; Prior, 1998). Este impacto no es sorprendente debido a que el profesor es quien, por lo general, diseña el curso, selecciona el material de lectura, establece las tareas y organiza las actividades de clase. En el ejemplo de Prior sobre un curso de investigación sobre lenguaje, el profesor identificó tres objetivos principales del curso y de las tareas de escritura relacionados con las áreas curricular (que ocurren en un contexto institucional específico), profesional (como parte de una comunidad discursiva disciplinar) y de desarrollo (como parte de un proceso intelectual al que los estudiantes se están incorporando). Para contextualizar la tarea de escritura de una reseña bibliográfica, el profesor contó cómo, en una clase anterior, había tenido que renegociar la tarea de escritura debido a la intención de un estudiante de incluir cada estudio publicado sobre el tema en lugar de compilar una lista más selectiva y adaptada. El pedido del profesor de entregar “sólo un borrador” de sus propuestas de investigación tuvo varias interpretaciones. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes lo interpretó como un “primer borrador” o como una “tarea de escritura sencilla”. Aunque las indicaciones de su profesor influyeron en varias decisiones de los estudiantes, muchos de ellos comentaron que los intereses personales, las experiencias de vida y las cuestiones políticas o éticas estaban íntimamente relacionadas con los temas elegidos para sus propuestas de investigación. Algunos fueron más prácticos con sus temas de investigación y dejaron que la disponibilidad de material de investigación orientara sus elecciones. “En suma”, resalta Prior, “las propuestas de investigación y las críticas de los estudiantes estaban arraigadas y alimentadas por propósitos, contextos y recursos que iban mucho más allá del seminario” (1998, p. 49).

Flower et al. (1990) identificaron que las variaciones entre los textos de los estudiantes con frecuencia no eran un simple reflejo de la calidad de su trabajo sino de su comprensión de la tarea a realizar.

Igual de importante fue su hallazgo de que los profesores y los estudiantes presuponían que la interpretación de la tarea de escritura era igual para todos cuando, de hecho, cada uno podría haber tenido distintas expectativas sobre lo que había que hacer. Spivey (1990) también halló que la interpretación que hacen los estudiantes de las tareas de escritura difiere notablemente de las intenciones de los profesores, con percepciones fuertemente determinadas por lo que, de hecho, recibían como recompensa. Kirsch (1988) registra la gran cantidad de trabajo y de diálogo que se necesitó para combinar las intenciones del profesor con la comprensión de las tareas por parte de los estudiantes. Resulta interesante cómo, a través de este diálogo, el estudiante logró comprender que el profesor no estaba intentando determinar sus expectativas tanto como había imaginado, y que como escritor necesitaba apropiarse de la tarea de escritura con mayor seguridad.

En *Genre Knowledge in Disciplinary Communication (Conocimiento de géneros discursivos en la comunicación disciplinar)*, Berkenkotter y Huckin (1995) señalan la reticencia de los profesores estadounidenses de escritura y de lengua y literatura a utilizar horas de clase para enseñar las convenciones del género en cada disciplina. Sin embargo, en el Reino Unido y Australia, la enseñanza explícita de los géneros en el aula ha sido la causa de un desacuerdo intenso, lo que culminó con *The Place of Genre in Learning: Current Debates (El lugar de los géneros discursivos en el aprendizaje: un debate actual)* (Reid, 1987), una recopilación de distintas posturas sobre el tema. Uno de los colaboradores, Gunther Kress, enfatizó que la verdadera cuestión con respecto a permitir la creatividad de los estudiantes frente a las convenciones de los géneros era si esa experiencia sería realmente considerada adecuada o si sería percibida, quizás como observaron Flower et al., como la entrega de un trabajo de baja calidad (Kress, 1987). En *Language, Schooling, and Society (Lenguaje, escolarización y sociedad)* (1985), Christie sostuvo “que una causa importante de la incapacidad de muchos niños de escuela primaria para aprender géneros escritos, más allá de las narraciones, es que los profesores no

hacen explícito su conocimiento tácito y aparentemente irreflexivo sobre los géneros escolares. Ese conocimiento forma parte del *currículum oculto* de la clase de lengua y literatura” (p. 21). La existencia de estos debates en otros países confirma la importancia del tema y pone en duda si se prepara debidamente a los estudiantes para la clase de trabajos que se espera de ellos en las disciplinas.

Dominación, participación y agentividad

Si bien el movimiento Escribir a través del Currículum, como teoría y como práctica, ha defendido los ideales del empoderamiento de los estudiantes a través del lenguaje y su inclusión en los discursos disciplinares que antes resultaban misteriosos si no se era próximo a ellos, también ha cosechado críticas. Dentro del campo más amplio de los estudios de la composición, existen disputas sobre si la forma tradicional en la que se enseña escritura en la universidad brinda a los estudiantes herramientas lingüísticas o los obliga a aceptar el discurso dominante. Dentro de la perspectiva WAC, las diferencias en general se conceptualizan en términos disciplinares, respetando las prácticas lingüísticas y retóricas de cada disciplina y fomentando que los estudiantes desarrollen su capacidad de adaptación en la escritura como respuesta a esas diferencias disciplinares.

Sin embargo, a través de discusiones y debates públicos y rigurosos, el campo de la composición se ha visto forzado a lograr acuerdos sobre cuestiones de etnia, de clase y de género en tanto aspectos relacionados con el proceso de escritura y con las comunidades discursivas que la albergan. El movimiento Escribir a través del Currículum también seguirá enfrentando desafíos en este sentido. Delpit (1993), en *The Politics of Teaching Literate Discourse (Las políticas de enseñanza del discurso letrado)*, señala el dilema que enfrentan los profesores cuando enseñan a los estudiantes no tradicionales a ajustarse a las normas tradicionales. La autora se pregunta: “¿no huele a racismo o clasismo pedir que estos estudiantes

dejen de lado la lengua de sus hogares y comunidades y adopten un discurso que no solo les es ajeno, sino que también ha sido instrumental en fomentar su opresión?” (Delpit, 1993, p. 207). Finalmente, Delpit sostiene que los discursos dominantes, como el discurso académico, no tienen que ser necesariamente opresivos con los estudiantes de color, pero la profundidad con que la autora respetuosamente aborda este tema demuestra el peso que tienen estas cuestiones. Villanueva (2001) también plantea que los discursos disciplinares son asimilacionistas y que los profesores de Escribir a través del Currículum deberían tomar conciencia de las voces que los estudiantes traen de sus culturas y las formas en que expresan esas voces en los primeros borradores de sus escritos académicos. Dicha conciencia permitirá trasladar esas voces al mundo académico en lugar de ocultarlas y excluirlas. De manera similar, McCrary (2001) señala que los escritores en desarrollo (típicamente estudiantes de entornos menos privilegiados) tienen más dificultades para aprovechar cúmulos de conocimientos pertinentes cuando se les asignan textos académicos. Además, halla que se valora la escritura académica sin justificación. Para contrarrestar esta situación que margina aún más a los estudiantes no tradicionales, propone el uso de textos que reflejen una teología feminista como forma de brindarles a los estudiantes “un discurso y hermenéutica accesibles que desafíen y critiquen la retórica opresiva tanto dentro como fuera de la academia” (McCrary, 2001, p. 549).

Halasek (1999) discute si el discurso académico les ofrece a los estudiantes la posición retórica que necesitan para hablar con autoridad a un lector o profesor. A Halasek le interesa cambiar el mundo académico para que se ajuste a los usos del lenguaje de los estudiantes en lugar de cambiar su uso del lenguaje para que se ajuste al mundo académico. Sin embargo, Halasek no busca eliminar el discurso académico de la enseñanza de la escritura. En realidad, quiere refutar enfoques pedagógicos que hagan hincapié en convenciones y formas y no en lo que es generativo y crítico.

LeCourt (1996) también busca posicionamientos apropiados en la escritura para los estudiantes que no encuentran su voz en los discursos disciplinares. Para LeCourt y otros que están a favor de una pedagogía crítica, el peligro radica en que las voces de los estudiantes se vean silenciadas al ser forzadas a someterse a las convenciones predominantes del discurso y a reproducir las “ideologías dominantes” que el discurso apoya. Este silenciamiento es particularmente problemático, como detalla LeCourt, cuando implica “diferencias culturales, socioeconómicas y de género, así como literacidades vernáculas y otras formas de conocimiento” (p. 396). LeCourt propone un enfoque dual ante el problema de abordar estos temas en un programa WAC. En primer lugar, “la escritura disciplinar puede, y tal vez debe, ser analizada tanto por profesionales disciplinares como por estudiantes, con el fin de descubrir exclusiones y recovecos del discurso para ver cómo y por qué se desarrollan y para cuestionar su necesidad en cualquier caso particular” (LeCourt, 1996, p. 396). Según LeCourt, este tipo de pensamiento crítico sobre el discurso disciplinar puede permitir a los estudiantes “(1) reconocer los conflictos constantes que se desarrollan actualmente dentro del discurso, (2) analizar la influencia de los discursos sociales más amplios en su construcción, y (3) discutir cómo la elaboración de un discurso puede al mismo tiempo hacer aportes y silenciar” (LeCourt, 1996, p. 397). En segundo lugar, LeCourt propone un énfasis renovado en la escritura expresiva, especialmente desde el enfoque Escribir para Aprender, como “una alternativa para que lo personal y lo disciplinar interactúen dialécticamente en lugar de que una voz deba ser silenciada para que la otra pueda hablar” (LeCourt, 1996, p. 400). Para una crítica previa y similar, ver Mahala (1991).

Elbow (1998) propone que para desarrollar el posicionamiento intelectual de los estudiantes, necesario para la producción del discurso académico, se deben realizar actividades de escritura no académica. Esto brinda a los estudiantes la libertad para desarrollar sus pensamientos sin el peso de tener que ajustarse a características superficiales de las convenciones de la escritura académica. El autor

sostiene que la estructura profunda del discurso académico no difiere de la estructura profunda del buen discurso no académico. Solo difieren las características superficiales o las particularidades del discurso académico, y los estudiantes pueden aprender correctamente a posicionarse intelectualmente sin tener que preocuparse por particularidades superficiales. De hecho, sostiene que los estudiantes pueden verse tentados por las dimensiones superficiales, lo que puede esconder su dificultad para “participar completamente en la tarea intelectual” (Elbow, 1998, p. 162).

Zamel (1998) también afirma que la enseñanza directa de escritura académica con demasiada frecuencia “se reduce a identificar la lengua, las convenciones y las formas genéricas que supuestamente representan las distintas disciplinas” (Zamel, 1998, p. 187) en lugar del importante trabajo intelectual que subyace. Además, la valoración de la objetivación de las convenciones de otras disciplinas puede ocurrir a expensas de las tradiciones humanísticas del compromiso personal e implica una subordinación jerárquica a los estándares e intereses de otras disciplinas.

Bazerman (1992, 2002) sostiene que el poder social que tienen los distintos lenguajes disciplinares es precisamente la razón por la que los estudiantes deben familiarizarse con ellos. Los estudiantes se benefician de la habilidad de llevar a la práctica sus propias percepciones e intereses dentro de esos mundos poderosos unidos por los lenguajes especializados, o aprenden a enfrentarse eficazmente contra sus efectos. Es más, aprender a participar en los discursos disciplinares va más allá de aprender las formas convencionales y apunta a aprender a utilizar herramientas disciplinares de manera eficaz para pensar, investigar y plantear argumentaciones. Aunque los lenguajes disciplinares pueden respetar convenciones, esas convenciones surgen de historias de luchas y discusiones, y a menudo tienen una carga intelectual importante. Los modos de investigación y argumentación particulares son producto de intentos serios por entender y encontrar un significado en el mundo, y actuar con propósitos humanos en relación con el mundo. Intentar deshacernos

de ciertas formas de implicación en el mundo (es decir, crear distintas formas de “objetivación”) ha sido útil en algunas investigaciones, así como en otro tipo de investigaciones ha resultado útil encontrar distintas maneras de explorar, expandir y reformular nuestras subjetividades. Las investigaciones humanísticas están a la par de las investigaciones de las ciencias sociales, de las ciencias y de otras investigaciones profesionales, pero no debemos mostrarnos prejuiciosos frente a nuestros estudiantes respecto de cuál sería el tipo de investigación más útil y valiosa para ellos.

Si bien los modos de pensamiento y de acción disciplinares constituyen un reto para las percepciones, las experiencias y los compromisos previos de los estudiantes, también ofrecen oportunidades para la ampliación de identidades y el fortalecimiento de nuevas voces que son útiles dentro de comunidades poderosas. Sugerir que los estudiantes no busquen ni se vinculen con nuevos mundos debido a compromisos previos implica que ciertos grupos de personas no deberían tener acceso o influencia en comunidades de conocimiento que tendrán impacto en sus vidas. Las profesiones y las disciplinas ejercen una gran fuerza en la sociedad contemporánea, y esa fuerza tiene potenciales peligrosos y opresivos. Sin embargo, estas disciplinas y profesiones son la construcción del compromiso de las personas por hacer un buen trabajo en el mundo, expandir el conocimiento y llevar a cabo tareas significativas con lo mejor de la capacidad humana. La toma inteligente de decisiones, la participación y la búsqueda de transformación de las prácticas contemporáneas necesitan una perspicacia crítica, pero la crítica cuidadosa y las herramientas para redireccionar las disciplinas solo nacen de un vínculo profundo con ellas. Solo cuando nos vinculemos con esos poderes, aprendamos a utilizarlos y efectivamente los ejerzamos, podremos hacer que formen parte de un mundo en el querríamos vivir. Solo si hacemos accesibles estos mundos a nuestros estudiantes, podremos brindarles los medios para vivir en ellos y para ejercitar las poderosas formas de pensamiento que determinan nuestras formas contemporáneas de vida.

Parte III. Recomendaciones prácticas

9. Nuevas direcciones programáticas

A medida que se han ido desarrollando las experiencias, las investigaciones y las teorías relacionadas con Escribir a través del Currículum, también lo han hecho cuestiones e iniciativas programáticas. Se han planteado nuevas formas de organizar las experiencias de escritura de los estudiantes a través del currículum, como así también las estrategias para llegar a más estudiantes y para supervisar los logros tanto de los estudiantes como de los programas. Una de las mejores fuentes generales para buscar nuevos desarrollos programáticos del movimiento Escribir a través del Currículum es la publicación *WAC for the New Millennium (WAC para el nuevo milenio)* (McLeod, et al., 2001). Varios de los desarrollos programáticos en Escribir a través del Currículum se centran en la coordinación con otras opciones curriculares (cursos intensivos de escritura) y otros servicios de la universidad (centros de escritura y tutores pares). También se ha convertido en una cuestión programática de interés atender, dentro de un programa WAC, las necesidades de los estudiantes bilingües. Otras iniciativas se han centrado en cambiar la naturaleza de las experiencias de los estudiantes al organizarlos en grupos de apoyo mutuo (comunidades de aprendizaje interdisciplinar) y al incluirlos en experiencias disciplinares de aprendizaje práctico a través de la escritura (aprendizaje-servicio). Otras dos iniciativas programáticas han buscado mejorar las oportunidades de escritura a través de la comunicación electrónica (Comunicación Electrónica a través del Currículum) y desarrollar herramientas adecuadas para la evaluación de los escritos producidos por los estudiantes en contextos disciplinares y de los programas WAC.

Coordinación con otros recursos del campus universitario

Cursos intensivos de escritura

Los cursos intensivos de escritura son un método institucional que consiste en poner un mayor énfasis en la escritura de los estudiantes a través de una variedad mayor de cursos y en proporcionar apoyo a la escritura estudiantil en esos cursos. Normalmente, se designan cursos de escritura intensiva, de mejora de la escritura o de escritura especializada dentro de una cierta cantidad de cursos de educación general y/o en niveles más avanzados dentro de la especialidad. Estos cursos, entonces, deben solicitar al menos una cierta cantidad de escritura y considerarla un componente importante de la calificación. En general, los estudiantes deben aprobar un número determinado de estos cursos para graduarse.

Farris y Smith (1992), en su artículo “Writing Intensive Courses: Tools for Curricular Change” (Cursos intensivos de escritura: herramientas para el cambio curricular), identifican algunas características generales de este tipo de cursos.

1. Clases con pocos estudiantes (o por lo menos limitadas en número).
2. Clases dictadas por profesores y no por ayudantes.
3. Requisitos de cierta cantidad de páginas y/o de palabras para cada curso.
4. Requisitos de revisión.
5. La escritura representa cierto porcentaje variable de la nota final.
6. Algunas pautas sobre los tipos de tareas (es decir, no sólo un “trabajo práctico semestral” al finalizar el curso).
7. Directivas de evaluación entregadas a los profesores.

8. Talleres intensivos de escritura, consultorías WAC y/o tutorías de los centros de escritura.

Según Farris y Smith, la característica más común es el requisito de cierta cantidad de páginas o palabras. Sin embargo, Townsend (2001) señala, dentro de ese marco general, que los detalles de los cursos intensivos de escritura son sumamente particulares, debido a la necesidad de ser específicos de la institución.

El enfoque del curso intensivo de escritura y el de Escribir a través del Currículum tienen como compromiso en común difundir la responsabilidad de enseñar escritura “a través del currículum” y muchos programas intensivos de escritura también son similares a los programas WAC en su preferencia por tareas de Escribir para Aprender dentro de los cursos. Sin embargo, el enfoque del curso intensivo de escritura puede criticarse por segregar la escritura dentro de cursos seleccionados específicamente en lugar de integrarla en todos los cursos. Los estudiantes en universidades con programas intensivos de escritura a veces se quejan cuando les solicitan escribir en cursos que no son de escritura intensiva y cuando los cursos intensivos de escritura se reparten a los profesores menos experimentados. Además, los requisitos reglamentarios de escritura en cursos que no son de escritura pueden volverse cada vez más simbólicos y secundarios. Los requisitos pueden ser ignorados a menos que se los controle. La clave para lograr requisitos apropiados para los cursos intensivos de escritura y evaluados positivamente por los profesores y por los estudiantes es el apoyo continuo a los profesores disciplinares que incorporen la escritura en sus cursos de mediante estrategias significativas para los objetivos de aprendizaje de ese curso.

Centros de escritura

Los centros de escritura pueden tener una gran variedad de formas, funciones y misiones dentro de una universidad. Hay tantos “tipos”

organizativos de centros de escritura como institutos y universidades que los implementan. Sin embargo, casi todos ofrecen tutorías personalizadas de escritura a los estudiantes para todos los cursos y casi todos se centran en temas fundamentales para aprender a escribir en lugar de simplemente brindarles servicios de edición o corrección.

Los centros de escritura y el WAC se desarrollaron juntos gracias a las admisiones abiertas, los cambios en la demografía poblacional de la universidad, un nuevo énfasis en capacidades de trabajo y un creciente foco en la rendición de cuentas³⁶ institucional. Estos cambios en el entorno universitario, junto con la “crisis de escritura”, llevó a que se desarrollaran tanto los programas WAC como los centros de escritura. Al igual que el WAC, los centros de escritura tienden a rechazar el enfoque de enseñanza de escritura de tipo general o transversal para todo contexto y, en su lugar, se esfuerzan por identificar diferencias disciplinares en escritura y expectativas contradictorias del cuerpo docente dentro de esas disciplinas (Mullin 2001). Ver también Barnett & Blumner (1999).

Algunas universidades no tienen programas formales de Escritura a través del Currículum *per se*. Sin embargo, los centros universitarios de escritura ofrecen escritura en todos los cursos e implementan actividades WAC. En su defecto, las universidades establecen un programa WAC y, a medida que los profesores solicitan escritura variada y en mayor cantidad, se vuelve evidente la necesidad de un centro de escritura para ayudar a los estudiantes con estas tareas. En algunos programas WAC, el centro de escritura actúa como núcleo dentro de la comunidad universitaria, ofreciendo servicios tanto para los estudiantes como para los profesores. Algunos centros de escritura van más allá de esto y ofrecen servicios de mayor alcance a la comunidad más amplia de ciudadanos e instituciones.

³⁶ N. del E.: el concepto de “accountability” puede traducirse como “rendición de cuentas”, si bien es frecuente que las publicaciones científicas en español utilicen el término en inglés sin traducir.

En un libro reciente, *Demythologizing Language Differences in the Academy: Establishing Discipline-Based Writing Programs* (*Desmitologización de diferencias lingüísticas en la academia: establecimiento de programas de escritura disciplinares*), Mark Waldo (2004) señala que los centros de escritura son el mejor sitio para el desarrollo de programas de Escritura a través del Currículum. Debido a que los centros de escritura pueden estar institucionalmente separados de los departamentos, tienen la posibilidad de abordar seriamente los lenguajes, los proyectos y las formas de creatividad de las disciplinas participantes en sus propios términos, de forma separada de las creencias y compromisos del departamento que albergue el programa de escritura. El autor también brinda sugerencias puntuales para desarrollar y gestionar un centro de este tipo, así como para capacitar a los tutores que llevarían adelante un enfoque basado en la reflexión sobre las diferencias lingüísticas de cada departamento.

Tutores pares y tutores de escritura

En los comienzos del movimiento Escribir a través del Currículum, los tutores pares parecían secundarios, parte de un servicio de apoyo para los estudiantes que estaba restringido a los centros de escritura del campus. Los programas de tutores pares basados en el currículum tienen sus orígenes en el Programa Compañeros de Escritura de la Universidad Brown, aunque se atribuye a Harriett Sheridan haber vinculado por primera vez tutores pares con programas WAC en la Universidad Carleton y luego haber ayudado a Tori Haring-Smith a crear un programa similar en Brown. El rol de los tutores pares ha adquirido mayor importancia en la última década aunque se han desarrollado en un nuevo tipo: el tutor par basado en el currículum. Mullin (2001) explica que estos tutores trabajan dentro de un programa de “cursos asistidos por tutores” (189).

Los tutores de escritura, algunas veces llamados “compañeros de escritura”, se asignan a cursos de grado y trabajan con los estudiantes

en sus tareas de escritura. Soven afirma que “en el modelo basado en el currículum, los tutores pares se inscriben en la planificación. Son parte del curso, lo que les otorga un rol claramente diferente del que corresponde al tutor del centro de escritura” (Soven, 2001, p. 204). Estos tutores generalmente ayudan a los estudiantes leyendo sus borradores y reuniéndose con ellos. Sin embargo, algunos hacen las tutorías dentro la clase, propician discusiones o hacen presentaciones en clase.

Al brindar una asistencia concreta a los profesores, los tutores pares basados en el currículum sirven como un medio práctico para lograr los objetivos de Escritura a través del Currículum (Song & Richter, 1997). Todavía continúa el desacuerdo respecto de la formación que deberían tener los tutores en un programa de tutorías basado en el currículum. Muchos plantean que los tutores deberían especializarse en la disciplina en la que se ubica el curso para poder ofrecer una lectura más “experta” de los escritos de los estudiantes. Otros defienden al tutor “generalista” que se especializa en la escritura y en el proceso de escritura, delegando la evaluación del contenido de los escritos a cada profesor. Ya sea que tengan una especialización disciplinar o no, los tutores en general reciben un entrenamiento y apoyo especializado, ya sea mediante un curso académico o una serie de talleres obligatorios, para formarse en asistencia de escritura.

El inglés como segunda lengua en el marco de Escribir a través del Currículum

Los cambios demográficos en muchas universidades, junto con una mayor comprensión de las necesidades académicas avanzadas de los estudiantes con inglés como segunda lengua, ha llevado a una preocupación más sistemática sobre cómo esos estudiantes pueden recibir apoyo en un marco WAC. Los estudiantes que necesitan un apoyo extra y dirigido no son solo extranjeros o inmigrantes recién llegados (estudiantes tradicionales de inglés como segunda lengua),

sino que también son aquellos que pueden haber estado en el país por una cierta cantidad de años, suficientes para adquirir fluidez pero no para aprender habilidades avanzadas de lectura y escritura. Pueden incluso haber nacido y haber sido educados en Estados Unidos pero no tener conocimiento experto de la lengua original de sus familias o del inglés. A estos estudiantes se los llama en ocasiones Generación 1.5 (Harklau, Losey & Siegal, 1999). Aun cuando estos estudiantes han ganado fluidez, pueden encontrarse con diferencias culturales que representen un obstáculo a la hora de entender las expectativas de escritura en sus cursos (Johns, 1991) y que los lleven a preferir cursos y especialidades con menor exigencia de idioma y menos requerimientos culturales específicos. Aunque a los estudiantes con un dominio más limitado del inglés se les proporcione una enseñanza enfocada de inglés como segunda lengua, es esperable que todos ingresen al plan de estudios tradicional en algún momento, no solo en Inglés sino también en otros cursos de las carreras. Johns (2001, pp. 141-164) brinda un claro panorama de las problemáticas del inglés como segunda lengua en relación con programas WAC.

Cuando los estudiantes con inglés como segunda lengua participan en cursos regulares en inglés (y más aún cuando se presentan en clases disciplinares que tienen fuertes requisitos de escritura), sus errores repetidos, sus formas transicionales de lengua, sus expresiones no idiomáticas y sus diferentes presuposiciones sobre los desempeños académicos esperados pueden hacer que su escritura sea estigmatizada como carente de talento académico (Zamel, 1995). Los estudiantes que luchan con las formas y las expectativas de la lengua y que no están acostumbrados a los modelos correctos de uso, necesitan tiempo y oportunidades de revisión con el fin de ajustar sus oraciones a las formas estandarizadas. Incluso esta lucha con la lengua desvía su atención de las tareas intelectuales que demanda la escritura y, si los estudiantes se concentran en el desafío intelectual, la atención se desvía de la corrección formal. Debido a la necesidad de una revisión consciente para llevar su lengua a una forma satisfactoria, los errores pueden aparecer especialmente en situaciones de escritura con tiempo

limitado, como exámenes; frente a tareas que requieran un nivel más elevado de complejidad y de desafío cognitivo; y también cuando los estudiantes sientan que su escritura no alcanzará las normas formales (Leki, 2004). Sensibilizar a los profesores y ayudantes de cursos intensivos de escritura disciplinar sobre los tipos de desafíos que enfrentan los estudiantes con inglés como segunda lengua puede ayudarlos a responder de forma más apropiada y conveniente ante las producciones de los estudiantes.

Sin embargo, las dificultades de los estudiantes con inglés como segunda lengua al Escribir a través del Currículum van más allá de la corrección formal. Debido a la existencia de modelos culturales de autopresentación y argumentación, así como también de diferencias culturales en la escolarización y la escritura en la escuela, los estudiantes pueden producir trabajos inapropiados o ineficaces incluso si resultan formalmente correctos. Es probable que estas diferencias culturales se manifiesten rápidamente en la cuestión del plagio. Algunas culturas, por ejemplo, esperan que los escritores talentosos incorporen frases de la literatura clásica sin comentarios. Asimismo, algunos sistemas educativos esperan que uno demuestre lo aprendido mediante la repetición literal en los exámenes de las lecturas asignadas, en lugar de parafrasearlas para demostrar comprensión. Por último, debido a su vocabulario más limitado, los estudiantes con inglés como segunda lengua son más propensos a repetir los originales bien formulados que a buscar alternativas (Leki, 2004).

El campo de la Retórica Contrastiva ayuda a explicar algunas de las diferencias en posicionamiento, argumentación, claridad y organización textual de los estudiantes de otras culturas y con capacitación en otros idiomas, además de ofrecer a los profesores formas de explicarles a sus estudiantes las distintas expectativas de sus propias tareas (Connor & Kaplan, 1987; Connor, 1996; Purves, 1988; Li, 1996). Por otro lado, las diferentes expectativas que tienen los estudiantes sobre la educación pueden hacerles sentir insatisfacción y enajenación frente a las formas de enseñanza de sus cursos y generar dificultades para encontrar estrategias útiles para responder a las tareas de escritura (Casanave,

1992). Cuanto más completas y claras sean las premisas educativas y más explícitos los objetivos de las tareas, más posibilidades tendrá el estudiante con inglés como segunda lengua de encontrar formas de participar y producir textos significativos que se relacionen con los objetivos y las características del curso (Casanave, 1995). La mayor parte de los aportes de Inglés para Fines Específicos que se presentaron en capítulos previos tiene como objetivo aclarar las formas y los propósitos de la escritura en la universidad. Una publicación especialmente útil que estudia las implicancias de un enfoque de género discursivo dentro de Inglés para Fines Específicos es el libro editado por Johns (2002), *Genre in the Classroom (El género discursivo en el aula)*. Entre otras cosas, el libro cuenta con un capítulo sobre la enseñanza de la reseña escrito por Swales & Lindemann. También son útiles los manuales escritos desde una perspectiva basada en Inglés para Fines Específicos como los de Huckin y Olson (1991) y Swales y Feak (2000).

Casanave (2002), en el libro *Writing Games (Juegos de escritura)*, analiza las complejas luchas de los escritores con inglés como segunda lengua para sobrellevar sus tareas de escritura. A partir de una revisión amplia de estudios de caso sobre escritura académica de estudiantes de grado, de estudiantes de posgrado y de profesores, a los que la autora agrega varios de sus propios estudios de caso, logra identificar estudiantes que desarrollan estrategias para responder en clase a juegos de escritura locales y situados. Aprender las reglas y las convenciones del juego es sólo una parte, ya que también deben querer jugar, desarrollar una estrategia y responder con decisiones tácticas apropiadas a las complejas contingencias que se puedan presentar. Mediante los estudios de caso centrados en las prácticas de alfabetización, la autora ofrece una muestra clara, desde la perspectiva de los estudiantes, sobre lo que se necesita para tener éxito con la escritura académica en diferentes disciplinas. Además, brinda algunas estrategias generales que los estudiantes pueden utilizar.

Fortalecimiento de las experiencias estudiantiles

Comunidades interdisciplinarias de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje sirven para forjar relaciones entre los estudiantes con estudios similares, de forma tal que puedan aprender colaborativamente, brindarse apoyo mutuo y aumentar la participación del otro en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Zawacki y Williams (2001), las comunidades de aprendizaje son “iniciativas de cambio curricular que unen, agrupan e integran dos o más cursos durante un período académico, con frecuencia a partir de un tema interdisciplinar, en una cohorte común de estudiantes” (109). A pesar de que la organización de las comunidades de aprendizaje varía según la institución de la que forman parte, comparten el objetivo de “promover una mayor coherencia académica y una conexión intelectual más explícita entre los estudiantes, entre los estudiantes y los profesores y entre las disciplinas” (109).

Tres de los rasgos variables más comunes de las comunidades de aprendizaje son:

1. Algunas unidades del curso de escritura de primer año se vinculan con un curso teórico disciplinar masivo.
2. Las unidades de dos o más cursos se vinculan en su totalidad, compartiendo el programa y las tareas de lectura y escritura.
3. Las unidades de distintos cursos se vinculan en su totalidad, compartiendo algún tipo de componente de aprendizaje-servicio.

Algunos de los planes para las comunidades de aprendizaje incluso alojan juntos en residencias universitarias a los estudiantes con agendas similares, y brindan algunos cursos y servicios de apoyo en las propias residencias.

Tanto Escribir a través del Currículum como las comunidades de aprendizaje o cursos vinculados consideran que la escritura es un

vehículo o herramienta para el desarrollo reflexivo y crítico de los estudiantes. Zawacki y Williams consideran que las comunidades de aprendizaje son una profundización de las ideas ya presentes en el WAC dado que fomentan la cooperación y la colaboración interdisciplinarias genuinas. Estos autores afirman que “el WAC puede desarrollarse más plenamente dentro del movimiento de las comunidades de aprendizaje, que comparte sus valores de inclusión, conversación y colaboración, y la creencia de que la escritura debe ser un modo de enseñanza central en la didáctica basada en el aprendizaje” (137).

Aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio saca a los estudiantes de las aulas para brindar un servicio útil a la comunidad. Durante este servicio, los estudiantes analizan cómo usar significativamente su aprendizaje disciplinar para enfrentar necesidades importantes de la comunidad (Zlotkowski, 1998). A menudo, se incorpora la escritura en cursos de aprendizaje-servicio como una forma de identificar el conocimiento disciplinar apropiado para las actividades del servicio, de informar las experiencias del servicio y sus implicaciones disciplinares y para llevar a cabo el propio trabajo de servicio (Jolliffe, 2001).

Escribir a través del Currículum y el aprendizaje-servicio se desarrollaron, aproximadamente, durante el mismo período de tiempo y por motivos similares, pero, en general, se han mantenido como entidades separadas tanto a nivel nacional como dentro de las instituciones individuales. Debido a su interés común en hacer que el aprendizaje sea más significativo, en fomentar la escritura dentro de prácticas motivantes y en brindar a los estudiantes herramientas técnicas para conseguir logros importantes, el aprendizaje-servicio y los programas de escritura de primer año han mostrado cierta convergencia institucional. En 1998, el *Conference on College Composition and Communication* (Congreso de Composición y

Comunicación Universitarias) lanzó un proyecto para unir el aprendizaje-servicio y la escritura liderado por Thomas Deans, quien luego escribió “Writing Partnership: Service Learning in Composition” (Colaboraciones de escritura: aprendizaje-servicio en programas de escritura) (2000), una descripción de programas de escritura que incorporan el componente de servicio a la comunidad.

Según Deans, Escribir a través del Currículum y el aprendizaje-servicio tienen mucho en común. El autor enumera los siguientes nueve aspectos compartidos:

1. Poseen la misma forma de enseñanza orientada a mejorar el aprendizaje efectivo de los estudiantes.
2. Se separan del “modo tradicional de enseñanza y de aprendizaje de los cursos universitarios”; valoran la innovación curricular.
3. Poseen potencial para colaboraciones interdisciplinarias.
4. Estimulan la re-visión dentro de las disciplinas.
5. Con frecuencia son elogiados por directores, estudiantes y padres.
6. Con frecuencia son criticados por “los académicos de la vieja escuela”.
7. Algunos “consideran que quitan tiempo para enseñar contenidos y bajan los estándares”.
8. Cuentan con el respaldo de círculos de educación secundaria.
9. Se han desarrollado con precaución y prudencia debido a la naturaleza conservadora de la educación superior.

Existe mucho potencial en la relación entre Escribir a través del Currículum y los programas de aprendizaje-servicio, ya que ambos consideran que la escritura es central. Jolliffe identifica el mayor potencial en la habilidad del movimiento Escribir a través del Currículum para colaborar con los programas de aprendizaje-servicio

respecto de los géneros discursivos. El autor sugiere que el WAC podría ayudar a explicar las preferencias de géneros discursivos en los cursos de aprendizaje-servicio.

Comunicación electrónica a través del Currículum

Desde sus comienzos, el movimiento Escribir a través del Currículum incluyó Leer a través del Currículum, ya que toda escritura disciplinar se basa y hace referencia a textos previos del área. Poco después se expandió con facilidad hasta abarcar otras formas de comunicación, considerándolas un conjunto de actividades interrelacionadas fundamentales para el éxito académico. “Aunque se sigue considerando la escritura como la base de la actividad académica, estos programas CAC (Comunicación a través del Currículum) enfatizan la oralidad, la comunicación visual, la lectura, el pensamiento crítico, la defensa de causas, la negociación social y la solución de problemas a través del currículum”, explican Reiss, Selfe y Young (1998, p. xvii). A su vez, la llegada de la computadora personal brindó a los profesores procesadores de texto a un precio accesible, que rápidamente se incorporaron a las clases de escritura. Con el paso del tiempo, los *software* y *hardware* en red potenciaron aún más este entorno informático al permitir que los estudiantes compartieran sus trabajos, colaboraran y se involucraran en revisión por pares con estudiantes a distancia, tanto de forma sincrónica (como en las salas de chat) como asincrónica (por ejemplo, a través de correos electrónicos, grupos de noticias e internet). Fue en la década de los 80 cuando el nacimiento de este ámbito de escritura asistida por computadora, combinado con el movimiento Comunicación a través del Currículum (CAC), un desprendimiento del WAC, formó la base de lo que Reiss, Selfe y Young (1998) han denominado recientemente “Comunicación Electrónica a través del Currículum” o ECAC por sus siglas en inglés. Se trata de un movimiento que “reconoce que los correos electrónicos, las conferencias sincrónicas y asincrónicas, la tecnología multimedia e

internet ofrecen nuevas formas de comunicación para construir y mejorar el aprendizaje dentro y a través de las disciplinas” (p. 306).

En general, la inclusión de las computadoras en las clases de escritura fomentó las formas de enseñanza orientadas a los procesos al incorporar operaciones de revisión como copiar-y-pegar dentro de la funcionalidad de los procesadores de texto. Sin embargo, al principio algunos profesores usaban las computadoras como correctores automáticos de errores gramaticales y ortográficos, lo cual reforzaba una didáctica de corrección mecánica de errores y la enseñanza de ejercicios repetitivos (Reiss, Self & Young, 1998, p. xii; Hawisher et al., 1996, pp. 17-63). En 1980, Robert Taylor desarrolló un esquema de clasificación que agrupaba los diferentes *softwares* de enseñanza disponibles para profesores bajo la perspectiva funcional de tutoriales, herramientas de estilo y entornos de programación. Al poco tiempo, Helen Schwartz (1982) destacó la simulación como otra dimensión relevante para la educación dentro de las tecnologías de la computación. Los movimientos de escritura de la investigación y de escritura como proceso habían expandido la concepción de los profesores sobre las computadoras más allá de la noción de dispositivos tutoriales mecánicos para asegurar la forma “correcta” del uso del inglés. Empezaron a aparecer artículos orientados a los procesos en la revista *College Composition and Communication* (*Composición y Comunicación Universitarias*) como “Computerized Word-Processing as an Aid to Revision” (Los procesadores de texto computarizados como una ayuda en la revisión), (Bean, 1983) y “The Computer as Stylus and Audience” (La computadora como estilo y público), (Daiute, 1983).

La revisión bibliográfica “Collaborative Learning and the Conversation of Mankind” (El aprendizaje colaborativo y la conversación de la humanidad), (1984) de Kenneth Brufee, junto con el esquema de Fred Kemp (1987), que reorganizó el *software* de aprendizaje en las categorías actual-tradicional, expresivo, cognitivo y social, desarrollaron un nuevo enfoque sobre el uso de las herramientas tecnológicas en la enseñanza de la escritura, basado en

las funciones interpersonales o en red de la tecnología informática mediante correos electrónicos y carteleras de anuncios (Hawisher, 1994). En algún momento durante esta década, dentro del curso de escritura, el término “asistido por computadora” paso a significar “en red” o “conectado”. Se expandió la comprobación de que la tecnología informática podía fomentar un entorno socialmente interactivo y cooperativo, virtualmente libre de restricciones de proximidad geográfica, en el que los estudiantes podían llegar a significados más auténticos a través de intercambios sociales (Duin & Hansen, 1994). El trabajo de Clifford Geertz, Mikhail Bakhtin, Thomas Kuhn y Richard Rorty pasó a ocupar un lugar central en las discusiones sobre las comunidades virtuales de aprendizaje, principalmente a través de Bruffee. La llegada de internet y de su lenguaje de programación accesible, es decir el lenguaje de marcado de hipertexto (HTML), incentivó fuertemente el movimiento Comunicación Electrónica a través del Currículum al ofrecer a los estudiantes un foro real y creativo para la participación electrónica más allá de los modos emergentes que representaban los correos electrónicos, los grupos de noticias y las carteleras de avisos. Las primeras investigaciones fueron marcadamente optimistas: Schrum (1988) calificó la nueva interacción entre estudiantes conectados como significativa y motivadora, una visión compartida con Mageau (1990). En su estudio sobre una lista electrónica de discusión que buscaba ayudar a los estudiantes en la comprensión de las lecturas del curso, Cooper y Selfe (1990) hallaron que los estudiantes se oponían a lo que percibían como roles académicos y, en cambio, adoptaban roles más personales a medida que leían y discutían los textos, y así se volvían más activos y responsables en su propia comprensión. Según Cooper y Selfe, el anonimato y la falta de interacción cara a cara eliminaron cualquier posible discriminación ya fuera por edad, género, etnia o estatus social y permitieron que el punto central de las aulas virtuales fuera compartir ideas y no confrontar personalidades. En “They Became What They Beheld” (Ellos se convirtieron en lo que contemplaban), Stuart Moulthrop y Nancy Kaplan (1994) exploran el valor de la hipertextualidad en la literatura, y caracterizan el nuevo medio como el

“resultado evolutivo de la textualidad en la modernidad tardía” (pág. 221). Debido a su naturaleza abierta, la hipertextualidad fomenta nuevas maneras de relacionarse e interactuar con el texto, con frecuencia apoyando intereses renovados y una participación activa del estudiante, así como también nuevas formas de conceptualizar la relación lector-escritor y la noción de autoría.

Sin embargo, para los años 1990, muchos profesores, profesionales e investigadores comenzaban a mirar con suspicacia esta última revolución en la tecnología educativa. En su ensayo “The Effect of Hypertext on Processes of Reading and Writing” (El efecto del hipertexto en los procesos de lectura y escritura), Davida Charney (1994) advierte que la hipertextualidad de hecho puede impedir el aprendizaje debido a su carácter disruptivo y a su estructura poco definida, que coloca la carga organizativa en el lector.

Otro crítico es Paul LeBlanc (1994), a quien le preocupa la inequidad fundamental de la calidad y del acceso a la tecnología informática a lo largo de los distritos escolares. Mientras que algunos colegios encarnaban la perspectiva del aprendizaje de la lectura y la escritura enriquecido por computadoras, equipando a sus estudiantes con computadoras de alta gama conectadas a través de redes de alta velocidad y mantenidas por un equipo técnico capacitado, la mayoría de las escuelas que visitó Leblanc poseían ambientes informáticos precarios, en ocasiones como resultado de la falta de preparación de los directivos. La “deslumbrante simulación y los programas de destrezas críticas” disponibles en los laboratorios costosos, combinados con la exitosa interacción social en las redes de alta velocidad, desentonaban dolorosamente con los panoramas áulicos más corrientes y menos costosos, en los que varios estudiantes tenían que compartir una única computadora que ejecutaba rutinas de capacitación por repetición y acciones precarias de procesamiento de texto (p. 25). En muchos casos, los colegios simplemente no invertían en tecnología de redes, y en al menos uno de los casos, señala LeBlanc (1994, p. 25), había dos computadoras *Apple* nuevas con sus cobertores en el fondo del aula porque la dirección de la institución no

invertía en *software* o en periféricos. Según Betsy Bowen (1994, pág. 118), uno de los beneficios más evidentes del movimiento Comunicación Electrónica a través del Currículum ha sido la inclusión de un público auténtico en forma de compañeros virtuales de clases, lo que ha disminuido la muchas veces criticada artificialidad de la clase de escritura. Pero, tanto para LeBlanc como para otros como ella, la pregunta es: ¿para quién?

En los últimos años, el movimiento Comunicación Electrónica a través del Currículum comenzó a cumplir su visión expandiéndose más allá de las paredes del aula de escritura. De acuerdo con Muriel Harris (1998), este movimiento jugó un rol importante en la transformación de los centros de escritura tradicionales en laboratorios de escritura en línea (OWL, por sus siglas en inglés), pero de una manera inesperada. En un principio, los centros de escritura solían ofrecer tutoriales a través de correo electrónico como una forma progresiva de suplir las necesidades de los estudiantes. Más cerca en el tiempo, los centros han experimentado con entornos de Dimensión Multiusuario online Orientados a Objetos (MOO) como un medio para encontrarse e intercambiar borradores preliminares con los estudiantes en un entorno flexible y constructivo. Sin embargo, según Harris, ni el correo electrónico ni los MOO lograron la participación estudiantil. Debido a su interacción asincrónica, el correo electrónico carece de intercambios y resultados en tiempo real, dos aspectos importantes en el campus universitario. Los estudiantes prefieren caminar hasta un centro de escritura real y recibir una devolución inmediata según el principio “al primero que llega es al primero que se atiende”. Aunque los MOO ofrecen un ambiente sincrónico o de tiempo real, las limitaciones actuales de la tecnología en cuanto al ancho de banda y la velocidad del procesador en ocasiones restringen los datos que se pueden compartir en las interacciones basadas en textos. Como resultado, la mayor parte de la interacción visual y auditiva que se requiere para una sesión exitosa entre el estudiante y el tutor se pierde o, en el caso de tecnología de vanguardia, presenta problemas. Irónicamente, una de las formas más exitosas en las que la tecnología informática ha

mejorado los centros de escritura es complementando las tradicionales interacciones cara a cara entre los estudiantes y sus tutores, y no mediante la educación a distancia. Con la ayuda de internet, los buscadores, los catálogos de bibliotecas en línea y los índices de publicaciones basados en discos compactos, los tutores pueden ayudar a los estudiantes de forma más completa durante el proceso de escritura, especialmente en actividades previas a la escritura propiamente dicha. Los tutores pueden ayudar a los estudiantes en lo que Irene Clarks llama habilidades de “literacidad informativa”: “la habilidad para acceder, recuperar, evaluar e integrar información de fuentes generadas electrónicamente” (citado en Harris, 1998, p. 5). Dejando de lado las interacciones locales y cara a cara, el movimiento Comunicación Electrónica a través del Currículum también tuvo éxito en otro aspecto: brindar a los estudiantes, profesores, directivos y profesionales en todo el mundo instructivos de escritura actualizados a través de internet. Según Harris (1998), este es uno de los aspectos más populares de muchos centros de escritura en línea.

10. Valoración en Escritura a través del Currículum

El desarrollo de los programas de Escritura a través del Currículum generó dos tipos de preguntas: unas referidas a la valoración del trabajo de los estudiantes y otras, a la valoración del éxito de los programas.

En primer lugar, se hizo preciso valorar la escritura de los estudiantes en un contexto nuevo. Los principios básicos de WAC cuestionaron la valoración tradicional basada en habilidades generales que se manifestaban en instancias de evaluación indiferenciadas. El movimiento Escribir a través del Currículum enfatizó que existían muchas formas distintas de escritura que variaban de una disciplina a otra y que lo que se consideraba buena escritura en una clase de Literatura no pasaría la prueba en un laboratorio de Física, y viceversa. Además, el WAC muestra el estrecho vínculo entre las formas de escritura y el conocimiento y las actividades que se movilizan en cada tarea escrita. Por último, el WAC apunta a la construcción activa del aprendizaje y del conocimiento que hace el estudiante en el curso de escritura. Por lo tanto, no es apropiado evaluar la escritura simplemente sobre la base de un parámetro fijo.

En segundo lugar, las valoraciones de programas WAC eran aún más problemáticas que las dificultades ya conocidas en la valoración de programas de escritura. La heterogeneidad de los programas WAC, la variedad de profesores implicados y los múltiples resultados deseados en el desempeño de los estudiantes hicieron que el despliegue y la evaluación de los logros y de las deficiencias de un programa fueran un tema complicado e incierto.

Valoración de la escritura del estudiante

En esta sección se intentan responder las siguientes preguntas: ¿Cómo se valora la escritura de los estudiantes en aulas disciplinares? ¿Qué se

espera de los trabajos de los estudiantes en las clases de Escritura a través del Currículum y cómo se lo comunica a los estudiantes? ¿Cómo se evalúa la escritura cuando se considera como herramienta de aprendizaje (como en el caso de diarios personales)?

Antes de abordar estas preguntas, es necesario brindar algunas definiciones. Entre los profesores y los investigadores de escritura, existen diversas formas de reacción frente a la escritura de los estudiantes. Algunas investigaciones y estudios se centran en la *reacción* frente a la escritura estudiantil, es decir, cómo los profesores, tutores y pares responden, ya sea en forma oral o escrita, a los textos que producen los estudiantes. Otra área de investigación considera la *evaluación* de la escritura de los estudiantes, incluyendo cómo influye el desempeño escrito en las decisiones de categorización de los estudiantes en los contextos educativos. Una tercera área considera la *valoración* de la escritura de los estudiantes; es decir, los métodos con los que se valora la escritura, así como los criterios, parámetros o medidas que forman parte de la valoración. Por supuesto, estas áreas están muy relacionadas, y al considerar los aportes de los especialistas y los investigadores a la reacción, la valoración y la evaluación³⁷ de Escritura a través del Currículum y en las Disciplinas, podemos comprender mejor lo que significa enseñar con un enfoque WAC/WID.

La escritura se estudia cada vez más como una actividad situada, y tanto la actividad misma como los textos que producen estudiantes o profesionales son reconocidos ampliamente como integrados en el entorno social en el que opera la escritura y construidos por ese mismo entorno (Bazerman & Paradis, 1994). Pero más allá de ser una forma sencilla de decir que los textos y los autores son únicos, una concepción de la escritura como actividad situada permite y requiere un estudio más profundo y cuidadoso de los textos en contexto. Un

³⁷ N. del E.: en este capítulo, opté por traducir “assessment” como “valoración” y “evaluation” como “evaluación” de forma tal de dar cuenta del contraste propuesto por los autores. Sin embargo, en el resto del libro opté por utilizar la denominación técnica común “evaluación”, de amplio uso en el ámbito hispanoparlante, tanto para “assessment” como para la menos frecuente “evaluation”.

componente de dicho estudio considera no la singularidad de los textos y de los autores, sino las formas en las que son convencionales, es decir, las formas en que los textos y los escritores siguen las convenciones que operan en, y hasta quizás definan, el contexto de producción textual. Surgen dos “historias”: en una, el escritor sigue las convenciones para situar su texto dentro de una red de otros textos, otras actividades y otros participantes. Pero en la otra historia, igualmente importante para comprender la contextualización de la escritura, el escritor contribuye a la construcción permanente de convenciones, no meramente al reforzarlas mediante el uso, sino al confirmar o rechazar lo que resulta efectivo, relevante y apropiado de las convenciones según los intereses, necesidades, metas y circunstancias cambiantes.

En la escritura de los estudiantes, en particular de los estudiantes en cursos disciplinares, el análisis de la escritura y de los textos contiene por lo menos dos contextos diferentes: el contexto del aula y el contexto de la disciplina. Para entender, entonces, la valoración de la Escritura a través del Currículum y en las Disciplinas de los estudiantes, es necesario tener en cuenta cómo se ve la escritura estudiantil en tanto producto del ambiente áulico y en tanto producto de cada disciplina. Resulta lógico que, cuando se considera la escritura como producto del aula, habrá una serie de expectativas y de evaluaciones más consistentes entre profesores y a través de las disciplinas. Los profesores, independientemente de su disciplina, suelen compartir un conjunto similar de expectativas y evaluaciones de la escritura de sus estudiantes cuando consideran esa escritura como producto del entorno áulico. Algunas de estas expectativas incluyen factores tales como el cumplimiento de instrucciones específicas (es decir, longitud de página, fechas de entrega, formato), la relevancia respecto del material del curso (es decir, elegir temas apropiados para el curso) y el uso del inglés escrito estándar. Además, cuando los textos se consideran como producto del aula, es probable que los profesores los evalúen sobre la base de que señalan acerca del nivel de conocimiento del estudiante, como un indicador de lo que el estudiante aprendió.

Esta última expectativa refleja cómo el hecho de que los profesores lean las producciones estudiantiles es de por sí un producto del ambiente: es menos probable que los profesores presupongan conocimientos de hechos o informaciones que no se encuentren explícitamente en un texto escrito por estudiantes que en un texto escrito por un escritor profesional.

En otras palabras, la iniciativa de aprendizaje que se maneja en el aula es bastante coherente y estable entre los profesores y las disciplinas, lo que lleva a una concepción también coherente y estable de la escritura como producto del aula. Claramente, esta idea de la escritura como un aspecto del aprendizaje estará influenciada por las ideas que tenga cada profesor en particular sobre la enseñanza y el aprendizaje pero, en general, los principios que gobiernan cómo se percibe la escritura de los estudiantes estarán limitados a quienes están involucrados con el aprendizaje. Además, probablemente las variaciones entre los profesores con respecto a sus ideas sobre la escritura como producto del aula sean independientes de su filiación disciplinar. Es decir, es probable que los profesores de distintas disciplinas compartan ideas similares sobre la escritura como una expresión del aprendizaje (Bean, 1996; Fulwiler, 1987b).

Sin embargo, cuando la escritura de los estudiantes se considera como un producto del entorno de una disciplina en particular, las expectativas de la escritura estudiantil, junto con la reacción, la valoración y la evaluación que generan, son más variadas a través de las disciplinas y hay mayor consistencia entre los profesores dentro de una disciplina dada (VanSledright & Frankes, 1998). Es probable que los profesores de una disciplina esperen cuestiones parecidas de la escritura estudiantil, y esas expectativas parecen estar más influenciadas por las cualidades o características únicas de la disciplina en sí que por elementos más personales como el gusto o la opinión. Incluso cuando se trata de textos escritos por estudiantes de primer año, Schwegler y Shamon (1991) hallaron que los profesores de Sociología esperaban que los estudiantes usaran líneas de razonamiento y respaldo propios de la Sociología. Cuando leyeron los

trabajos de los estudiantes, los profesores de este estudio rechazaron incluso aquellas líneas de razonamiento y respaldo recogidas de campos relacionados, como la Antropología y la Psicología. Mientras parecía haber más tolerancia a introducciones que no pertenecían a la disciplina dada, la mayoría de los participantes en este estudio esperaban que los textos estudiantiles adhirieran a las restricciones y convenciones disciplinares. El estudio sugiere que los profesores están interesados particularmente por la macroestructura textual, la idea central y las líneas de razonamiento utilizadas en el texto.

Con el objetivo de articular parámetros disciplinares, así como de desarrollar didácticas y apoyos para la escritura en cada disciplina, un grupo en la Universidad Estatal de Carolina del Norte ha promovido discusiones dentro de cada uno de los departamentos que participan en el programa WAC. Aunque los especialistas en escritura facilitaron estas discusiones, son los profesores de las disciplinas quienes las lideran. Sin embargo, las discusiones se centran en el aprendizaje y el desempeño del estudiante y se llevan a cabo en un contexto de información concreta sobre la capacidad del estudiante.

Los debates abordan tres preguntas:

(1) ¿Cuáles son los resultados (capacidades, conocimiento y otros atributos) que deberían alcanzar quienes finalizan el programa? (2) ¿Hasta qué punto el programa les permite a los que lo finalizan alcanzar los resultados? y (3) ¿Cómo pueden los profesores utilizar lo aprendido en la valoración de programas para mejorarlos y así preparar a los estudiantes para alcanzar los resultados de una mejor manera?

Esta serie de preguntas traslada problemáticas sobre la valoración del desempeño de los estudiantes a aspectos de diseño y valoración de programas y, posteriormente, de mejora de esos programas (Carter, 2002; Carter, Anson & Miller, 2003; Anson, Carter, Dannels & Rust, 2003).

Valoración y evaluación de programas de Escritura a través del Currículum

Debido a que los programas WAC se han trasladado desde la primera fase (desarrollo y primeros años de implementación) hasta la segunda fase (madurez del programa) (McLeod, 1989), la necesidad y el deseo de entender qué están logrando han dado vida a una completa producción bibliográfica sobre evaluación y valoración en el marco WAC. La valoración y la evaluación de los programas son partes comunes y esperadas de la gestión. Michael Williamson define valoración como “la recopilación de información útil para describir las operaciones de un programa o currículum” y evaluación como “la asignación de mérito basada en la información recopilada en una valoración” (1997, p. 239). Los métodos, motivos, temas y públicos de las valoraciones y las evaluaciones de los programas WAC son tan variados y difíciles de definir como los programas mismos. Como Toby Fulwiler señala, debido a que “las condiciones locales que dieron lugar a los programas WAC siempre fueron bastante específicas” (Fulwiler & Young, 1997, p. 1), la valoración y evaluación de esos programas depende en gran medida de las necesidades y los deseos de los participantes en esos programas locales.

Fulwiler (1988) expuso siete desafíos específicos de la valoración WAC (pp. 62-64):

- Escribir a través del Currículum significa cosas diferentes en distintas instituciones.
- La exigencia de gestionar programas exitosos deja fondos limitados, proporciona información escasa y genera poca motivación administrativa para evaluarlos en profundidad.
- Los programas WAC evolucionan y mutan rápidamente.
- El WAC se pone en marcha siguiendo acuerdos institucionales distintos en instituciones diferentes.

- Las evaluaciones rápidas y desprolijas proveen información escasa.
- Los programas WAC son amorfos y abiertos.
- Los programas WAC exitosos se ejecutan en el centro del currículum.

Como consecuencia, gran parte de las primeras publicaciones sobre valoración surgió en forma de relevamiento de valoraciones de programas y evaluaciones realizadas; los primeros informes fueron en gran medida anecdóticos (ver Fulwiler, 1984). En contraste, los estudios de programas posteriores son más metódicos, generalmente empíricos (ver Walvoord et al., 1997). Desde mediados de los años 90, el deseo de teorizar y analizar la valoración de los programas WAC ha creado un nuevo cúmulo bibliográfico.

En 1997, Kathleen Blake Yancey y Brian Huot editaron un volumen, *Assessing Writing Across the Curriculum: Diverse Approaches and Practices (Valoración de Escritura a través del Currículum: diversos enfoques y prácticas)* que reunió las voces de los expertos en el área del WAC para discutir cómo se había desarrollado la valoración de programas y cómo podrían mejorar su implementación las partes interesadas. Yancey y Huot exponen en el primer capítulo los objetivos de la valoración: 1) identificar lo que va bien en el programa; 2) descubrir cómo se puede mejorar el programa; y 3) demostrar a los demás por qué el programa debería continuar o debería financiarse (p. 7). Luego, exponen las premisas que guían el trabajo de valoración WAC: en primer lugar, la valoración de programas WAC se centra en “el panorama global”. En segundo lugar, se rige por preguntas orientadoras al igual que sucede en la investigación. En tercer lugar, comienza con “una conceptualización explícita acerca de la naturaleza de la escritura” (p. 7). En cuarto lugar, depende de métodos diversos y por lo general múltiples. En quinto lugar, se enfoca en el punto de interacción entre la enseñanza y el aprendizaje con el objetivo de mejorar esa interacción (pp. 8-11).

Observar el panorama global implica, necesariamente, reducir el alcance de las preguntas que cualquier valoración debe responder. Kinkead (1997) aborda el diseño de un proceso de valoración como “una oportunidad para aprender” (p. 39) y expone una serie de preguntas en una matriz dividida en categorías según las partes interesadas (estudiantes, profesores, directivos):

- ¿A quién se valora?
- ¿Qué se valora?
- ¿Dónde se encuentra el punto de evaluación?
- ¿Quién es el destinatario de la valoración?
- ¿Por qué la valoración es importante o significativa?
- ¿Cómo se llevará a cabo la valoración?
- ¿Cuándo sucede la valoración?

Morgan (1997) sugiere un modelo de negocios para la valoración WAC, comparándola con el principio de “gestión de la calidad total” (TQM, por sus siglas en inglés). De acuerdo con Morgan, en la TQM, las preguntas para la valoración deberían determinarse idealmente en el momento de creación del programa mediante la definición de objetivos mensurables. Los pasos para la valoración se resumen en 1) definir objetivos, 2) establecer actividades de logro de objetivos y 3) crear indicadores (p. 148). Las preguntas surgen naturalmente de los objetivos que han sido definidos.

Selfe (1997) presenta lo que denomina “modelo contextual para evaluar programas WAC” (pág. 51). Este modelo contextual es esencialmente un enfoque socioconstructivista que requiere que los asesores se aparten de la postura positivista y, en cambio, vean cada programa situado socioculturalmente y construido por los propios participantes. El uso de este modelo llevó a Selfe a establecer no un conjunto de preguntas, porque estas estarían determinadas por los participantes y sus necesidades locales, sino una serie de pasos:

- Recolectar información de referencia.
- Recolectar perspectivas de estudiantes y padres sobre escritura.

- Recolectar perspectivas de profesores sobre escritura y programas de escritura.
- Recolectar perspectivas de directivos sobre programas de escritura.
- Recolectar productos del programa.
- Llevar a cabo observaciones del WAC en acción.
- Recolectar productos del desempeño de los estudiantes (no solo escritos, sino también borradores, notas, etc.).
- Entrevistar estudiantes y profesores.

Una gran variedad de instrumentos de valoración y evaluación se mencionan en la bibliografía. Los más comunes son las encuestas y los cuestionarios para profesores y estudiantes. Las encuestas pueden llevarse a cabo luego de un taller docente WAC, luego de un curso de orientación WAC, luego de que un programa se haya implementado durante un tiempo determinado o cuando la valoración sea solicitada por una organización administrativa o de acreditación. Otros instrumentos más cualitativos incluyen entrevistas, nuevamente con profesores y estudiantes, observación de clases o de centros de escritura y análisis de portfolios de escritura de los estudiantes. Según Huot, los procedimientos e instrumentos de valoración de escritura más convencionales (es decir, el examen cronometrado evaluado por lectores entrenados, con cálculo de confiabilidad entre analistas) presentan grandes dificultades cuando son aplicados a programas WAC porque la escritura evaluada proviene de un rango de disciplinas amplio, cada una con características retóricas únicas (1997, p. 70). Lo que se consideraría “buena escritura” en un curso de química podría ser “atroz” en un curso de literatura inglesa. De ahí surge la dificultad que implica una evaluación genérica de la escritura estudiantil.

Fulwiler (1988) señala que los objetivos del programa organizan la valoración. Solo a través de la comprensión de los objetivos del programa se pueden aislar y estudiar los factores de medición. El autor subraya cinco objetivos y presenta medidas posibles para cada uno (pág. 65-72):

- Crear una comunidad de investigadores
 - Encuesta de quiénes participan en los talleres WAC.
 - Evaluación de los participantes luego de los talleres.
 - Encuestas de seguimiento.
- Didáctica
 - Evaluaciones posteriores a los talleres.
 - Encuestas o entrevistas con la pregunta: “¿Notaste una diferencia en tu enseñanza?”
 - Comparación de programas antes y después de los talleres.
 - Evaluaciones de los estudiantes.
- Mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
 - Entrevistas a estudiantes.
 - Estudios estadísticos del desempeño de los estudiantes antes y después del programa WAC.
- Mejorar la escritura de los estudiantes (el objetivo más común y difícil de medir).
 - “Writing Apprehension Test” (Examen de aprensión a la escritura) (ver Daly & Miller, 1995).
 - Evaluación de la escritura de los estudiantes durante el lapso de un curso.
 - Estudios longitudinales y cualitativos.
- Mejorar la escritura de los profesores.
 - Entrevistas a los profesores.
 - Seguimiento de artículos, libros y presentaciones de profesores vinculadas a WAC.

La mayor parte de la bibliografía sobre valoración destaca que los resultados del análisis se pueden extender más allá de la necesidad de obtener o mantener fondos: el proceso de evaluación puede, en sí mismo, crear puentes entre los directores del programa y los profesores que trabajan dentro del programa WAC. Walvoord (1997) destaca que los profesores pueden tener roles variados dentro del proceso de valoración, idealmente trabajando como creadores del programa y colaboradores y coautores de investigación.

Selfe considera la valoración como un proceso que aumenta lo que Schön (1983) denominó práctica profesional reflexiva, según la premisa de que los profesores que reflexionan sobre su trabajo crecerán profesionalmente. El estudio denominado “A largo Plazo” (Walvoord, Hunt, Dowling & McMahon, 1997), analizado en el capítulo 5, evalúa los efectos a largo plazo sobre los profesores disciplinares que participan en seminarios WAC.

Una vez realizada la evaluación, se deja al asesor con el problema de cómo presentar los resultados. Haswell y McLeod (1997) abordan este tema con las siguientes recomendaciones que ayudarán sobre todo a aquellos interesados en valoraciones que deban comunicarse a directivos:

- Hacer preguntas al público antes de diseñar o comenzar el proceso de valoración para así determinar cuál es la información que ponderan.
- Analizar los géneros discursivos de los documentos informacionales del público y utilizarlos como modelos del informe.
- Centrarse en recomendaciones y acciones.
- Hacer que el informe coincida con puntos clave del ciclo fiscal o presupuestario.

Al analizar la presentación de resultados de la evaluación, Haswell y McLeod sabiamente subrayan que todo el proceso y los documentos resultantes son, por su naturaleza, retóricos. Resulta de importancia fundamental considerar el objetivo, el contexto, el *kairos* (tiempo) y el público (p. 218).

11. Prácticas en el aula de Escritura a través del Currículum -lecturas complementarias

Por lejos, la mayoría de las publicaciones dentro de Escribir a través del Currículum han estado dedicadas a proporcionar ideas para realizar actividades de escritura en cursos de distintas disciplinas, para incluir la escritura en los planes de estudios y para apoyar ese tipo de escritura sin perder de vista los objetivos disciplinares de las asignaturas. Los profesores que incorporan con regularidad la escritura en sus clases, independientemente de la materia que enseñen, informan que sus estudiantes realizan actividades de escritura que han sido adaptadas para ajustarse a las necesidades y a los objetivos específicos de cada disciplina. Todas las asignaturas involucran el desarrollo del pensamiento crítico, así como el pensamiento crítico es la base de muchas actividades como la escritura de diarios, la escritura libre, la revisión entre pares, la escritura reflexiva, la escritura para la solución de problemas, la escritura de microtemas (Bean et al., 1982), la escritura previa al examen y las preguntas de conferencia escrita. Sin embargo, los profesores de cada asignatura eligen entre estas actividades generales según cómo se ajusten a sus necesidades, las utilizan de manera específica para que se adecuen al aprendizaje de contenidos disciplinares y modifican y desarrollan nuevas actividades cuando lo consideran necesario. Debido a que la bibliografía es muy amplia y específica de cada asignatura, no podemos proporcionar en este libro una revisión integral. Por esto, recomendamos a los profesores los siguientes recursos. Posteriormente, desarrollaremos una discusión de publicación de muestra organizada disciplinarmente para proporcionar un panorama de las diferentes formas en que las disciplinas han incorporado la escritura en sus clases.

El mejor lugar para comenzar a investigar las prácticas áulicas de escritura específicas de cada disciplina es el WAC Clearinghouse (<http://wac.colostate.edu/>). Diseñado especialmente para facilitar el

acceso, el WAC Clearinghouse es un recurso que ofrece libros actualizados en línea, intercambio entre profesores y cuatro revistas dirigidas a todos los educadores interesados en utilizar la escritura en sus clases. Brinda la posibilidad de aprender más sobre cómo incorporar prácticas disciplinarmente específicas de Escritura a través del Currículum. Además de los recursos que proporciona este sitio, hay enlaces actualizados a bibliografías, recursos para profesores, investigaciones, programas, organizaciones y muchas otras fuentes de información valiosas y actualizadas. Entre los enlaces a sitios bibliográficos se encuentran los siguientes:

- *CompPile* <<http://comppile.tamucc.edu/>> (posee una extensa base de datos de publicaciones relacionadas con la enseñanza de la escritura).
- *The Edison Initiative Writing across the Curriculum Bibliographies* (Bibliografías del WAC de la Iniciativa Edison) <<http://www.uwm.edu/letsci/edison/wn.html>> (reúne enlaces al WAC que se refieren a temas concretos de distintas disciplinas).
- *The Language and Learning across the Curriculum Bibliography* (Bibliografía de la Lengua y el Aprendizaje a través del Currículum) <<http://www.sfasu.edu/lalac/bibliog.html>>.
- *The CCCC Bibliography of Composition and Rhetoric* (Bibliografía CCCC de Composición y Retórica) <<http://www.ibiblio.org/cccc/>>.
- *Electronic Communication Across the Curriculum* (Comunicación Electrónica a través del Currículum) <<http://wordsworth2.net/projects/ecac/ecacbk1.htm>>.
- *The National Network of Writing Across the Curriculum Programs (Elementary-University)* (Red Nacional de Programas

de Escritura a través del Currículum (Primaria-Universidad)
<<http://wac.gmu.edu/na-tional/network.html>>.

El WAC Clearinghouse también permite el acceso electrónico a revistas científicas que son un recurso constante de nuevas ideas: *Language and Learning Across the Disciplines* (Lengua y Aprendizaje a través de las Disciplinas) y *Academic.writing* (Escritura.académica), que ahora pueden encontrarse con el nombre de *Across the Disciplines* (A través de las disciplinas), y *The WAC Journal* (La revista WAC). Además, este recurso ofrece reediciones electrónicas de los libros más emblemáticos del WAC y publica investigaciones y recursos nuevos sobre composición y Escritura a través del Currículum, como por ejemplo este libro.

Aún se pueden encontrar varias ideas útiles en algunas de las primeras publicaciones impresas del WAC para implementar en clase en las distintas disciplinas. En 1982, Barbara Walvoord (2ª ed. 1986) publicó por primera vez *Helping Students Write Well: A Guide for Teachers in all Disciplines*, (*Ayudando a los estudiantes a escribir bien: guía para los profesores de todas las disciplinas*). Este libro aún es una de las guías más útiles para profesores que se inician en la enseñanza de la escritura. A mediados de los años 80, la Asociación Nacional de Educación publicó una serie de volúmenes sobre la enseñanza de la escritura en las distintas disciplinas en la escuela primaria y secundaria y en la universidad (Tchudi & Tchudi, 1983; Tchudi & Huerta, 1983; Tchudi & Yates, 1983; Tchudi, 1986). La compilación de 1982 *Teaching Writing in all Disciplines* (*La enseñanza de la escritura en todas las disciplinas*), editada por C.W. Griffin, también ofrece varias ideas útiles para implementar en el aula.

Improving Student Writing: A Guidebook for Faculty in All Disciplines (*Mejorando la escritura estudiantil: guía para profesores en todas las disciplinas*) de Andrew Moss y Carol Holder (1988) proporciona una introducción sintética a diversas cuestiones prácticas relacionadas con la implementación de la escritura en todas las áreas temáticas, junto con ejemplos de tareas y actividades. Más recientemente, los libros

Programs and Practices: Writing Across the Secondary School Curriculum (Programas y prácticas: la escritura a través del Currículum de la escuela secundaria) de Farrell-Childers, Gere y Young (1994) y *Write to Learn: A Guide to Writing Across the Curriculum (Escribir para Aprender: guía para Escribir a través del Currículum)* de Margot Soven (1996) presentan una introducción similar, mientras que *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom (Conectando ideas: la guía del profesor para integrar la escritura, el pensamiento crítico y el aprendizaje activo en el aula)* de John Bean (1996) ofrece un análisis más profundo.

Writing Across the Curriculum: An Annotated Bibliography (Escribir a través del Currículum: bibliografía anotada) de Anson, Schwiebert y Williamson (1993) incluye más de 1000 entradas y provee información exhaustiva de comienzos de la década de los 90. Más de 600 de estas entradas son pedagógicas y están organizadas por área temática. Por último, las revistas científicas de educación en diversas disciplinas, como *Teaching of Psychology (La Enseñanza de la Psicología)*, *Journal of Economic Education (Revista de Enseñanza de la Economía)* y *The Journal of Teaching Sociology (Revista de Enseñanza de la Sociología)*, publican a menudo artículos acerca de la escritura en las disciplinas correspondientes.

Matemáticas

La colección *Writing to Learn Mathematics and Science (Escribir para Aprender Matemáticas y Ciencias)*, publicada en 1989 y editada por Connolly y Vilardi, Gopen y Smith, explica la dicotomía entre las matemáticas y la escritura como una “tradicón en el sistema educativo estadounidense” (p. 209). No es raro que se hayan sorprendido cuando una sesión de dos horas, en la conferencia de la Asociación Matemática Estadounidense de 1988, cuyo tema era el uso de la escritura en las clases de matemáticas, requirió finalmente tres sesiones completas

para incluir a todos los que deseaban presentar una ponencia: un total de ocho horas y de treinta y seis presentaciones. Pero incluso en 1988, la idea de escribir para aprender matemáticas no era novedosa. En 1989, el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas publicó *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics (Estándares curriculares y de evaluación para la matemática escolar)*. Esta publicación impulsó una reforma en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, ya que reconocía los beneficios de la producción escrita en las clases de matemáticas para mejorar la comprensión de los estudiantes. Ante esta reforma en la educación matemática, el foco de atención del anuario de 1990 del Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas necesariamente cambió: mientras que en la década de los 80 el foco estaba en cuestiones curriculares y en la enseñanza de contenidos específicos, en 1990 el foco se fijó en el cambio de roles de los estudiantes y los profesores. En el anuario se analizan varias actividades de Escribir para Aprender, incluyendo escritura de diarios, escritura de problemas e incluso escritura de carta a un amigo para explicar conceptos matemáticos, en tanto métodos efectivos de enseñanza. Los editores destinaron un capítulo, tan persuasivo como práctico, a la escritura como herramienta para la enseñanza de las matemáticas, lo que denominaron la revolución silenciosa. La escritura en las clases de matemáticas también fomentó y apoyó otro movimiento de reforma en esta área: el aprendizaje colaborativo.

1. La compilación editada por Connolly y Vilardi (1989) presenta varias maneras de desarrollar la comprensión conceptual de los estudiantes a través de la escritura, siguiendo la filosofía de Escribir para Aprender. Esta publicación explora prácticas áulicas de Escritura a través del Currículo desde la escuela secundaria hasta la universidad. Connolly afirma que la escritura informal en el aula puede ayudar a los estudiantes a “conservar la curiosidad natural; generar confianza en la capacidad de la razón para construir un orden a través de la prueba y el error, aun en situaciones difíciles; y superar la ansiedad que se genera cuando la enseñanza hace hincapié en las respuestas y no en las opciones,

en los productos y no en los procesos” (p. 6). También explica que los estudiantes que no aprueban matemáticas y ciencias poseen pocas herramientas y oportunidades para entender estas asignaturas; tampoco poseen los recursos lingüísticos para incluso realizar una pregunta “inteligente”. La escritura permite que los estudiantes comuniquen lo que piensan sobre cómo hacer matemáticas y ciencias, y mediante este ejercicio construyen conocimiento sobre estas. El libro presenta formas de utilizar la producción escrita como herramienta para el aprendizaje a través de actividades de *escritura libre* al comienzo de la clase, para que los estudiantes estén atentos y concentrados, y dejen a un lado las distracciones con las que vienen a clase.

2. La *escritura libre focalizada* para trazar una red de interrogantes y suscitar la exploración de un término, tema, pregunta o problema.
3. La *escritura actitudinal* para descubrir cuáles son las actitudes que afectan las aptitudes para el aprendizaje, proponiendo a los estudiantes preguntas como: ¿Qué expectativa o experiencia tiene al realizar esta lectura? ¿Qué dificultades tuvo en la última tarea? ¿Qué le resulta más difícil en esta etapa de la materia? ¿Qué es lo que necesitamos modificar?
4. La *escritura reflexiva y de demostración*, para comenzar o finalizar una discusión en clase o, en la mitad de la clase, con el fin de recuperar la concentración en una discusión que genera confusión o que no tiene una participación activa.
5. La *escritura como proceso “metacognitivo”* para observar cómo se lee, se elabora un examen, se trabaja en la resolución de un problema, se realiza un trabajo escrito y se reflexiona sobre alguna cuestión en particular. Es un proceso que registra comportamientos individuales de aprendizaje y que promueve la autonomía y una menor dependencia de la información y autoridad que generan los profesores o los textos.

6. *La explicación de errores* en una prueba o tarea es una forma particular de la “escritura como proceso” que ayuda a estudiantes y profesores a detectar dónde y por qué hubo fallas.
7. *Las preguntas* que surgen mientras los estudiantes hacen la tarea o al final de la clase (otro tipo de “escritura como proceso”) permiten que tanto estudiantes como profesores identifiquen dudas, confusiones e incertidumbres.
8. *Los resúmenes* de lo que se habló en la clase o a partir de una lectura.
9. *Las definiciones* son una actividad que consiste en reemplazar la repetición de términos de los manuales por definiciones personales, sin importar cuán imprecisas sean.
10. *La elaboración de problemas* consiste en explicar problemas y cuestiones propias como una alternativa para responder preguntas de otros.
11. *Escribir para leer* mediante la confección de cuadernos de doble entrada: en una entrada se escriben las ideas del autor y, en la otra, las reacciones de los estudiantes a esas ideas. Estos cuadernos dialógicos integran la escritura actitudinal, el planteo de interrogantes, la confección de un resumen y la escritura como proceso.
12. *Registros de aprendizaje, microtemas y resolución de problemas entre pares*, entre otros.

La finalidad de la escritura en las clases de matemáticas no varía demasiado a través de los distintos grados, aun cuando las prácticas áulicas son diferentes. En el libro *Writing in Math Class: A Resource for Grades 2–8 (Escribir en las clases de matemáticas: un recurso para ser utilizado desde 2º a 8º grado)*, Marilyn Burns (1995) describe dos finalidades del uso de la escritura en las clases de la escuela primaria: la escritura como apoyo del aprendizaje y la escritura como herramienta

para evaluar la comprensión. Esta guía práctica describe cómo aplicar estos principios fundamentales del WAC. Burns proporciona ejemplos de cuatro categorías de tareas escritas y su consiguiente evaluación: “utilizar un diario, resolver problemas matemáticos, explicar conceptos matemáticos y escribir sobre los procesos de pensamiento” (p. 49). Burns brinda una gran cantidad de ejemplos de producciones escritas de estudiantes para demostrar cómo se aborda el proceso de escritura en el aula y también proporciona ideas para elaborar tareas de “escritura creativa” sobre matemáticas.

Reisch (2000) presenta dos tareas de escritura para las clases de desarrollo de matemáticas en la universidad que se pueden implementar para fomentar la confianza en la asignatura “estableciendo metas, considerando e implementando estrategias para alcanzarlas y reflexionando luego sobre estas experiencias” (p. 1). En la primera tarea (Autobiografía de las matemáticas), se les pide a los estudiantes que reflexionen sobre cuestiones tales como de dónde provienen, dónde se encuentran actualmente y hacia dónde se dirigen, y que luego las describan. Se les pide que se fijen metas propias e identifiquen estrategias que los ayuden a alcanzarlas. En la segunda tarea (Reflexión sobre el contenido de las asignaturas), el proceso de reflexión continúa. Se pretende que los estudiantes evalúen el semestre y los trabajos de escritura que realizaron en la Autobiografía, y que consideren lo siguiente: ¿Qué me propuse este semestre? ¿Qué hice para garantizar el éxito propio? ¿Qué aprendí de esta experiencia que me sea útil para el próximo curso de matemáticas? Las autobiografías y la escritura reflexiva para la fijación de metas son las herramientas que más se utilizan, tanto en clases de composición como en muchas otras disciplinas. Otras ideas útiles para la escritura en clases de matemáticas aparecen en los libros *Writing to Learn Mathematics: Strategies that Work, K-12 (Escribir para Aprender matemáticas: estrategias que funcionan en la educación preescolar, primaria y secundaria)* de Countryman (1992); “What Writing Reveals in Mathematics” (Lo que la escritura revela en Matemáticas) de Drake y Amspaugh (1994); *Writing to Learn Mathematics and Science (Escribir*

para Aprender Matemáticas y Ciencias) de Cooney y Hirsch (1989); y “What’s an Assignment like you do doing in a Course like this?: Writing to Learn mathematics” (¿Qué hace este tipo de tareas en un curso como éste?: Escribir para aprender matemáticas) de Gopen y Smith (1990).

Inglés, Lengua y Literatura

Desde mediados de la década de los 80, el Consejo Nacional de Profesores de Inglés (NCTE) ha publicado numerosos volúmenes sobre prácticas áulicas. El sitio web del NCTE (<http://www.ncte.org>) ofrece una gran cantidad de recursos para profesores de inglés y de lengua y literatura en los niveles preescolar, primario y secundario. Este sitio web completo y de fácil acceso contiene planes de clases, diarios, charlas de profesores e información curricular actualizada organizados por grado y es, quizás, el mejor recurso disponible sobre WAC para la enseñanza de lengua y literatura. Los educadores ofrecen ejemplos sobre distintas actividades como la escritura reflexiva, la elaboración de diarios, las tutorías entre pares de edades diferentes, el aprendizaje cooperativo, la elaboración de resúmenes, la escritura para la lectura y varios procesos metacognitivos. En pocas palabras, una revisión de los tipos de planes de clases disponibles demuestra que en el área de lengua y literatura se emplean las mismas herramientas que en otras disciplinas. De hecho, muchos de los tipos de planes de clases propuestos se pueden adaptar con facilidad a niveles secundarios o niveles superiores, utilizando el contenido adecuado para cada edad.

Publicaciones recientes, como *The Literature Workshop (El taller de Literatura)* de Sheridan Blau (2003), brindan ejemplos de los tipos de herramientas que se utilizan en la actualidad en muchas clases de literatura en escuelas secundarias y en universidades. El libro describe en detalle cómo llevar a cabo un taller de literatura e incluye experiencias del autor en el aula con sus estudiantes como punto de referencia a tener en cuenta para los tipos de resultados esperados.

Los objetivos del taller de literatura aspiran a “movilizar a los estudiantes a través de un proceso riguroso de indagación y reflexión que servirá como un tipo de experiencia inicial y prototípica a la cual podrán remitirse a la hora de enfrentar futuros problemas textuales” (p. 32). Las premisas de este libro son compartidas por otras disciplinas que buscan incorporar enfoques de Escribir para Aprender: como el profesor ya no es quien provee toda la información, Escribir para Aprender ayuda a colocar a los estudiantes en un lugar de competencia disciplinar en ausencia del profesor. Blau reconoce que la escritura en las clases de Literatura representa un problema para los estudiantes debido a que no son capaces de utilizar la composición literaria para construir conocimiento. Blau recomienda el uso de diarios en los que los estudiantes puedan experimentar con el análisis y la crítica, o incluso registrar preguntas o dudas acerca de los textos. Estos diarios se utilizan luego como catalizadores para las discusiones áulicas a fin de lograr una comprensión del texto. La lectura de estos diarios, los informes de investigación sobre procesos de lectura y un proyecto de interpretación son elementos del taller de literatura que incorporan herramientas de Escribir para Aprender.

Dos artículos que aparecen en la compilación *Writing, Teaching, and Learning in the Disciplines (Escribir, enseñar y aprender en las disciplinas)*, editada por Herrington y Moran (1992), aportan dos enfoques muy distintos para analizar el uso de diarios en las clases de literatura. MacDonald y Cooper estudiaron cómo afectan a los estudiantes de literatura dos tipos de escritura de diarios diferentes: el diario dialógico y el diario académico. Como un cuaderno de doble enrada, los diarios dialógicos requieren que los estudiantes identifiquen partes de un texto para realizar comentarios y luego escribir una reflexión sobre sus observaciones iniciales. El diario académico prioriza la escritura de los estudiantes en cuestiones y problemas específicos y requiere que presenten sus argumentos respaldados por evidencia. Se halló que los diarios académicos mejoraron la elaboración de ensayos críticos posteriores, mientras que el diario dialógico tenía un impacto negativo ya que orientaba a los

estudiantes hacia un estilo personal poco definido, inapropiado para la tarea. En esa misma compilación, Toby Fulwiler utiliza su propio diario de enseñanza para explicar el uso del diario dialógico, la escritura libre, el trabajo en grupos, la revisión entre pares, tres géneros de escritos estudiantiles y varios borradores y revisiones en una clase de Literatura Estadounidense para estudiantes que no se especializan en literatura. Este informe experiencial ofrece una reflexión detallada sobre cómo implementar estrategias WAC en un curso de literatura. Según su experiencia, estos tipos de escritura hacían el curso “serio e interesante al mismo tiempo” (Fulwiler, 1992, p. 157).

Psicología

En su artículo de abril de 1985 “Writing as a tool for teaching social psychology” (La escritura como herramienta para la enseñanza de la Psicología social) publicado en la revista científica *Teaching of Psychology*, Sara Snodgrass propuso usar diarios para las asignaturas, escribir análisis de artículos publicados y escribir un informe de investigación formal basado en un estudio observacional para la enseñanza de la Psicología.

En *Writing and Psychology (Escritura y Psicología)*, Vipond (1993b) se concentra en el público, el género discursivo y el estilo de escritura en Psicología. En el capítulo final, Vipond propone distintas formas en las que los profesores pueden hacer de la escritura una parte esencial de la vida académica de los estudiantes. Vipond sostiene que, si se supone que los estudiantes deben aprender a escribir como expertos en cierto tema, deben mostrar menos confianza en el manual como autoridad y más como referencia. El autor recomienda la escritura de diarios para promover el aprendizaje y la comunicación, lo que permite a los estudiantes de psicología evaluar sus propias ideas y experiencias, y no solo la de otros. Sostiene que se debe revitalizar la relación entre escritor y lector, y reemplazar la metáfora del público (que presupone una acción) por la metáfora de la conversación o del diálogo. Asimismo,

Vipond invita a los profesores a leer y responder los trabajos de escritura de los estudiantes, y no solo evaluarlos y calificarlos.

1. Propone algunas ideas prácticas para incorporar la escritura en las clases a las que asiste un gran número de estudiantes: combinar una clase dirigida a muchos estudiantes con un curso intensivo de escritura para pocos estudiantes, tal como se hace en el programa articulado de la Universidad de Washington.
2. Usar tutores pares o ayudantes en clase para que colaboren con la enseñanza y las respuestas de las actividades de escritura.
3. Solicitar escritos de un minuto con regularidad. Al finalizar la clase, los estudiantes escriben acerca de los conceptos más importantes que aprendieron durante el día y alguna duda que les haya surgido. Los trabajos escritos se recolectan y se utilizan como punto de partida para la próxima clase. Los estudiantes aprenden que escribir sobre psicología es una forma de aprender sobre esta materia.
4. *Inkshedding* (derramamiento de tinta): los estudiantes escriben acerca de un tema y comparten las composiciones con sus compañeros; de esta forma, se crea un ambiente en el que se usa, se espera y se valora la escritura (Vipond, 1993b, p. 81).

En “Social Motives for Writing Psychology: Writing for and with Younger Readers” (Los motivos sociales para escribir en psicología: escribir para y con lectores jóvenes), Vipond (1993a) estudia las diferentes interpretaciones que estudiantes de noveno grado y estudiantes universitarios tienen de varios conceptos psicológicos a partir de los resultados obtenidos en un proyecto cooperativo de escritura. Al hacer que sus estudiantes universitarios expliquen por escrito conceptos psicológicos a estudiantes de noveno grado, Vipond demuestra cómo los estudiantes pueden aprender a adquirir mayor autoridad en sus trabajos escritos acerca de la psicología.

En su artículo de 1994 publicado en la revista científica *Teaching of Psychology* (Enseñanza de la Psicología) que se titula “Lessons Learned from an Interdisciplinary Writing Course: Implications for Student Writing in Psychology” (Lecciones aprendidas en un curso interdisciplinar de escritura: conclusiones para la escritura estudiantil en Psicología), Dana Dunn recomienda la escritura libre, las tareas de escritura en grupos reducidos y la tutoría estudiantil como métodos efectivos de Escribir para Aprender en un curso interdisciplinar de escritura. Además, Dunn fomenta la revisión opcional, la retroalimentación entre pares y la evaluación del estudiante por parte de más de un profesor. Sally Radmacher y Elizabeth Latosi-Sawin (1995) informaron que en un estudio de caso los estudiantes que participaron en ejercicios de escritura de resúmenes obtuvieron mejores notas en exámenes finales que aquellos que no participaron.

Economía

En 1991, el informe “The Status and Prospects of the Economics Major” (La actualidad y futuro de la especialización en Economía) de la Asociación Estadounidense de Economía reveló que la incorporación de la escritura en la enseñanza de economía puede ayudar a los estudiantes a aprender a pensar como economistas. Según una encuesta, las herramientas más utilizadas para hacer esto son el microtema (los estudiantes escriben un texto de un minuto al final de la clase para resumir lo que aprendieron durante el día) y las tareas recursivas de textos de investigación que incluyen la retroalimentación entre pares y del profesor, y también la revisión. Debido a que la escritura es un componente esencial en la vida profesional de un economista, el aprendizaje de estrategias de argumentación se identificó como un objetivo de las tareas de escritura para el aprendizaje (Siegfried et al., 1991).

Cohen y Spencer (1993) explican cómo un profesor de economía y un profesor de escritura reestructuraron un curso avanzado de economía para enfocarse en el proceso de escritura más que en el producto final, con el objetivo de “lograr que los estudiantes piensen

de forma analítica y lleguen a sus propias conclusiones” (p. 223). No realizaron cambios en el contenido de la materia, pero sustituyeron seis ejercicios distintos de escritura por el examen de mitad de curso, el examen final y el escrito final de 15-20 páginas. Este artículo es un ejemplo excelente y frecuentemente citado para explicar cómo la escritura en clases de economía promueve el pensamiento crítico y el aprendizaje específicos de cada disciplina. También proporciona ejemplos de tareas de escritura y formas de evaluación de los estudiantes. Otras ideas para escribir sobre economía se pueden encontrar en Tobey (1979), Crowe y Youga (1986), Henry (1986), Hansen (1993), Palmieri (1996), McElroy (1997), Davidson y Gumnior (1993), Simpson y Carroll (1999) y Goma (2001).

Historia

La escritura es fundamental para el estudio y la práctica de la historia. Existen cientos de recursos disponibles sobre la relación entre historia y escritura en el aula desde principios de los años 80 al presente. El supuesto que guía a la mayoría de los historiadores que promueven la escritura para aprender historia se basa en la idea de que escribir acerca de la historia alienta a los estudiantes a comprometerse más con el tema y a aprender a pensar como historiadores. Las prácticas de escritura en clase que se implementan con mayor frecuencia en la enseñanza de historia incluyen lo siguiente: un diario personal, ejercicios de escritura libre para entrar en calor al comienzo de la clase, la escritura como resolución de problemas o cuestiones históricas específicas, trabajos escritos para diferentes públicos y desde distintas perspectivas, y el uso de microtemas para promover la comprensión de contenidos y fomentar la elaboración de múltiples borradores en lugar de un trabajo escrito semestral. Debido a que la asignatura hace hincapié en estrategias de Escribir para Aprender, existen numerosos ejemplos de prácticas áulicas efectivas. Algunos de ellos son Beyer (1980), Brostoff y Beyer (1980), Holsinger (1983), Holsinger (1991), Steffens (1989) y Wyatt (2001).

Referencias bibliográficas

- Ackerman, J. (1993). The promise of writing to learn. *Written Communication*, 10, 334—370.
- Adams, K. H. (1993). *A history of professional writing instruction in American colleges*. Dallas: Southern Methodist University Press.
- Adler-Kassner, L. (1998). Ownership revisited: An exploration in progressive and expressivist composition scholarship. *College Composition and Communication*, 49(2), 208—231.
- Amariglio, J. (1990). Economics as a postmodern discourse. En W. J. Samuels (Ed.), *Economics as discourse* (pp. 15—46). Norwell, MA: Kluwer.
- Anson, C., Carter, M., Dannels, D. P., & Rust, J. (2003). Mutual support: CAC programs and institutional improvement in undergraduate education. *Language and Learning Across the Disciplines*, 6(3), 25-37.
- Anson, C. M., Schwiebert, J. E., & Williamson, M. M. (1993). *Writing across the curriculum: An annotated bibliography*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54, 577-596.
- Atkinson, D. (1999). *Scientific discourse in socio-historic context*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Atkinson, P. (1990). *The ethnographic imagination: Textual constructions of reality*. London: Routledge.
- Atkinson, P. (1992). *Understanding ethnographic texts*. Newbury Park, CA: Sage.
- Auden, W. H. (1962). *The Dyer's Hand and Other Essays*. New York: Random House.
- Audet, R. H., Hickman, P., & Dobrynina, G. (1996). Learning logs: A classroom practice for enhancing scientific sense making. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 205-222.
- Backhouse, R., Dudley-Evans, T., & Henderson, W. (Eds.). (1993). *Economics and language*. London: Routledge.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Trans.; C. Emerson & M. Holquist, Eds.). Austin: University of Texas Press.
- Barnes, D., Britton, J., & Rosen, H. (1971). *Language, the learner and the school* (Rev. ed.), London: Penguin.

- Barnett, R.W., & Blumner, J. (Eds.). (1999). *Writing centers and writing across the curriculum programs: Building interdisciplinary partnerships*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Bateson, G. (1958). *Naven, a survey of the problems suggested by a composite picture of the culture of a New Guinea tribe drawn from three points of view*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Battalio, J. T. (1998a). *The rhetoric of science in the evolution of American ornithological discourse*. Stamford, CT: Ablex.
- Battalio, J. T. (Ed.). (1998b). *Essays in the study of scientific discourse: Methods, practice, and pedagogy*. Stamford, CT: Ablex.
- Bawarshi, A. (2000). The Genre Function. *College English*, 62(3), 327—352.
- Bawarshi, A. (2001). The Ecology of Genre. En S. I. Dobrin & C. R. Weisser (Eds.), *Ecocomposition: Theoretical and Pedagogical Approaches* (pp. 69— 80). New York: State University of New York Press.
- Bawarshi, A. (2003). *Genre and the invention of the writer: Reconsidering the place of invention in composition*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Bazerman, C. (1980). A relationship between reading and writing: The conversational model. *College English*, 41(6), 656—661.
- Bazerman, C. (1981). What written knowledge does: Three examples of academic discourse. *Philosophy of the Social Sciences* 11(3), 361—388.
- Bazerman, C. (1984a). Modern evolution of the experimental report: Spectroscopic articles in *Physical Review*, 1893—1980. *Social Studies of Science*, 14, 163-196.
- Bazerman, C. (1984b). The writing of scientific non-fiction: Contexts, choices and constraints. *Pre/Text*, 5, 39-74.
- Bazerman, C. (1985). Physicists reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written Communication*, 2, 3-23.
- Bazerman, C. (1987). Codifying the social scientific style. En J. S. Nelson, A. Megill, & D. N. McCloskey (Eds.), *The rhetoric of the human sciences: Language and argument in scholarship and public affairs* (pp. 125-144). Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

- Bazerman, C. (1992). From cultural criticism to disciplinary participation: Living with powerful words. En A. Herrington & C. Moran (Eds.), *Writing, Teaching, and Learning in the Disciplines* (pp. 61-68). New York: MLA.
- Bazerman, C. (1993). Money talks: The rhetorical project of the wealth of nations. En R. Backhouse, T. Dudley-Evans, & W. Henderson (Eds.), *Economics and language* (pp. 173-199). London: Routledge.
- Bazerman, C. (1994). *Constructing experience*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.
- Bazerman, C. (1995). *The informed writer*. (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Bazerman, C. (1997). Discursively structured activities. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 296—308.
- Bazerman, C. (1999). *The languages of Edison's light*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bazerman, C. (2002). Distanced and refined selves: Educational tensions in writing with the power of knowledge. En *Academic writing in context* (pp. 23-29). Birmingham: University of Birmingham Press.
- Bazerman, C. (2004). Intertextualities: Volosinov, Bakhtin, Literary Theory, and Literacy Studies. En A. F. Ball & S. Warshauer Freedman (Eds.), *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning* (pp. 53-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazerman, C., & Paradis, J. (Eds.). (1991). *Textual dynamics of the professions: Historical and contemporary studies of writing in professional communities*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., & Russell, D. R. (Eds.). (1994). *Landmark essays on writing across the curriculum*. Davis, CA: Hermagoras Press.
- Bazerman, C., & Russell, D. R. (Eds.). (2003). *Writing selves/writing societies: Research from activity perspectives: Perspectives on writing*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse. [On-line]. Available: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/
- Bean, J. (1996). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bean, J. C. (1983). Computerized word-processing as an aid to revision. *College Composition and Communication*, 34, 146-148.
- Bean, J. C., Drenk, D., & Lee, F. D. (1982). Microtheme strategies for developing cognitive skills. En *Teaching Writing in All Disciplines* (pp. 27-38). San Francisco: Jossey-Bass.

- Becker, H. S. (1986). *Writing for social scientists: How to start and finish your thesis, book, or article*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H. S. (1998). *Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beins, B. C. (1993). Writing assignments in statistics classes encourage students to learn interpretation. *Teaching of Psychology, 20*, 161-164.
- Belanoff, P., Elbow, P., & Fontaine, S. L. (Eds.). (1991). *Nothing begins with N: New investigations of freewriting*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Bennett, J. (1981). *Oral history and delinquency: The rhetoric of criminology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Benton, R. (1990). A hermeneutic approach to economics. En W. J. Samuels (Ed.), *Economics as discourse* (pp. 65-89). Norwell, MA: Kluwer.
- Berkenkotter, C. (2001). Genre systems at work: DSM-IV and rhetorical re-contextualization in Psychotherapy Paperwork. *Written Communication, 18*(3), 326-349.
- Berkenkotter, C. (2002). Capturing insanity: The wedding of photography and physiognomy in the nineteenth century medical journal article. En P. J. Coppock (Ed.), *The Semiotics of Writing: Transdisciplinary Perspectives on the Technology of Writing* (pp. 205-229). Tornhout, Belgium: Brepols.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berkenkotter, C., & Ravotas, D. (1997) Genre as tool in the transmission of practice over time and across disciplinary boundaries. *Mind, Culture, and Activity, 4*(4), 256-274.
- Berkenkotter, C., & Ravotas, D. (1998). Voices in the text: Varieties of reported speech in psychotherapists' initial assessments. *Text: An Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, 18*(2), 211-239.
- Berkenkotter, C., & Ravotas, D. (2001). New research strategies in genre analysis: Reported speech as recontextualization in a psychotherapist's notes and psychosocial assessment. En E. Barton & G. Stygall (Eds.), *Discourse studies and composition studies* (pp. 223-249). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Berkenkotter, C., & Ravotas, D. (2002). Psychotherapists as authors: Microlevel analysis of therapists' written reports. En J. Z. Sadler (Ed.), *Descriptions and prescriptions: values, mental disorders, and the DSMs* (pp. 251-268). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Berman, R. (1978, October 2). Stamping out illiteracy. *Chronicle of Higher Education*, p. 72.
- Beyer, B. (1980). Using writing to learn in history. *History Teacher*, 13(2), 167-178.
- Bhatia, V. (1993). *Analyzing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- Biagioli, M. (1993). *Galileo, courtier: The practice of science in the culture of absolutism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1991). Multimodal learning and quality of intelligent behavior. En H. H. Rowe (Ed.), *Intelligence: Reconceptualization and measurement* (pp. 57-66). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bitzer, L. (1968). The rhetorical situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1, 1-14.
- Blakeslee, A. M. (1997). Activity, context, interaction, and authority: Learning to write scientific papers. *Journal of Business and Technical Communication*, 11(2), 125-169.
- Blakeslee, A. M. (2001). *Interacting with audiences*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blau, S. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bowen, B. A. (1994). Telecommunications networks: Expanding the contexts for literacy. En C. L. Selfe & S. Hilligoss (Eds.), *Literacy and computers: The complications of teaching and learning with technology* (pp. 113-129). New York: MLA.
- Brereton, J. C. (Ed.). (1995). *The origins of composition studies in the American college, 1875—1925: A documentary history*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Bretzing, B., & Kulhavy, R. (1979). Notetaking and depth of processing. *Contemporary Educational Psychology*, 4, 145-153.
- Britton, J. (1970). *Language and learning*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities (11—18)*. London: Macmillan.
- Brostoff, A., & Beyer, B. (1980). An approach to integrating writing into a history course. *Journal of Basic Writing*, 2(4), 36-52.
- Brown, R. H. (1977). *A poetic for sociology: Toward a logic of discovery for the human sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Brown, R. H. (1987). *Society as text: Essays on rhetoric, reason, and reality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brown, R. H. (1989). *Social science as civic discourse: Essays on the invention, legitimation, and uses of social theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brown, R. H. (Ed.). (1992). *Writing the social text: Poetics and politics in social science discourse*. New York: A. de Gruyter.
- Brown, V. (1994). *Adam Smith's discourse*. London: Routledge.
- Bruffee, K. A. (1984). Collaborative learning and the "conversation of mankind." *College English*, 46, 635-652.
- Bruner, J. S. (1963). *The process of education*. Westminster, MD: Random.
- Bruner, J. S. (1964). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard UP.
- Bullock, A. (1975). *A language for life: Report of the committee of inquiry appointed by the secretary of state for education and science under the chairmanship of Sir Alan Bullock*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Burke, K. (1945). *A grammar of motives*. New York: Prentice Hall.
- Burns, M. (1995). *Writing in math class: A resource for grades 2—8*. Sausalito, CA: Math Solutions Publications.
- Campbell, J. A. (1974). Charles Darwin and the crisis of ecology: A rhetorical perspective. *Quarterly Journal of Speech*, 60, 442-449.
- Campbell, J. A. (1975). The polemical Mr. Darwin. *Quarterly Journal of Speech*, 61, 375-390.
- Campbell, J. A. (1986). Scientific revolution and the grammar of culture: The case of Darwin's origin. *Quarterly Journal of Speech*, 72, 351-376.
- Campbell, J. A. (1989). The invisible rhetorician: Charles Darwin's "third party" strategy. *Rhetorica*, 7, 55-85.
- Campbell, O. J. (1939). The failure of freshman English. *English Journal*, 28, 177-185.
- Cannon, R. E. (1990). Experiments with writing to teach microbiology. *American Biology Teacher*, 52(3), 156-158.
- Carleton College. (1975). Teaching writing extra-territorially. *ADE Bulletin*, 44, 32ff.

- Carter, M. (2002). A process for establishing outcomes-based assessment plans for writing and speaking in the disciplines. *Language and Learning Across the Disciplines*, 6, 4-29.
- Carter, M., Anson, C. M., & Miller, C. R. (2003). Assessing technical writing in institutional contexts: Using outcomes-based assessment for programmatic thinking. *Technical Communication Quarterly*, 12(1), 101-114.
- Casanave, C. P. (1992). Cultural diversity and socialization: A case of a Hispanic woman in a doctoral program in sociology. En D. E. Murry (Ed.), *Diversity as a Resource: Redefining cultural literacy* (pp. 148-182). Alexandria, VA: TESOL.
- Casanave, C. P. (1995). Local interactions: Constructing contexts for composing in a graduate sociology program. En D. Belcher & G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy* (pp. 83-110). Norwood, NJ: Ablex.
- Casanave, C. P. (2002). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Charney, D. (1994). The effect of hypertext on processes of reading and writing. En C. L. Selfe & S. Hilligoss (Eds.), *Literacy and computers: The complications of teaching and learning with technology* (pp. 238-263). New York: MLA.
- Chinn, P. W. U., & Hilgers, T. L. (2000). From corrector to collaborator: The range of instructor roles in writing-based natural and applied science classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 3-25.
- Chiseri-Strater, E. (1991). *Academic literacies: The public and private discourse of university students*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Christie, F. (1985). Language and schooling. En S. Tschudi (Ed.), *Language, schooling, and society*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Clifford, J. (1980). Fieldwork, reciprocity and the making of ethnographic texts. *Man*, 15, 518-532.
- Clifford, J. (1983). On ethnographic authority. *Representations*, 1(2), 118-146.
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (Eds.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Coe, R., Lingard, L., & Teslenko, T. (2002). *The rhetoric and ideology of genre: Strategies for stability and change*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Cohen, A. J., & Spencer, J. (1993). Integrating Writing Across the Curriculum into Economics: A Case Study, Benefits, and Costs. *Journal of Economic Education*, 24, 219-230.

- Coker, F. H., & Scarboro, A. (1990). Writing to learn in upper-division sociology courses: Two case studies. *Teaching Sociology, 18*(2), 218-222.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Collins, H. (1985). *Changing order: Replication and induction in scientific practice*. Beverly Hills: Sage.
- Collins, H., & Pinch, T. (1982). *Frames of meaning: The social construction of extraordinary science*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Committee on College English, NCTE. (1935). *The teaching of college English*. New York: Appleton-Century.
- Connolly, P., & Vilardi, T. (1989). *Writing to learn mathematics and science*. New York: Teachers College Press.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, U., & Kaplan, R. (Eds.). (1987). *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Connors, R. (1991). Rhetoric in the modern university: The creation of an underclass. En R. Bullock & J. Trimbur (Eds.), *The politics of writing instruction: Postsecondary* (pp. 55-84). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Connors, R. (1995). The new abolitionism: Toward a historical background. En J. Petraglia (Ed.), *Reconceiving writing, rethinking writing instruction* (pp. 3-26). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cooney, T. J., & Hirsch, C. R. (Eds.). (1989). *Writing to learn mathematics and science*. New York: Teachers College Press.
- Cooper, M. M., & Selfe, C. L. (1990). Computer conferences and learning: Authority, resistance, and internally persuasive discourse. *College English, 52*, 847-869.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press.
- Countryman, J. (1992). *Writing to learn mathematics: Strategies that work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cowles, K. V., Strickland, D., & Rodgers, B. L. (2001). Collaboration for teaching innovation: Writing across the curriculum in a school of nursing. *Journal of Nursing Education, 40*, 363-367.

- Cozzens, S. (1985). Comparing the sciences: Citation context analysis of papers from neuropharmacology and the sociology of science. *Social Studies of Science, 15*, 127-153.
- Crapanzano, V. (1976). On the writing of ethnography. *Dialectical Anthropology, 2*, 69-73.
- Crapanzano, V. (1977). The life history in anthropological field work. *Anthropology and Humanism Quarterly, 2*, 3-7.
- Crowe, D., & Youga, J. (1986). Using writing as a tool for learning economics. *Journal of Economic Education, 17*, 218-222.
- Daiute, C. (1983). The computer as stylus and audience. *College Composition and Communication, 34*, 134-145.
- Daly, J., & Miller, M. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English, 12*, 242-249.
- Davidson, L. S., & Gumnior, E. C. (1993). Writing to learn in a business economics class. *Journal of Economic Education, 24*(3), 237-243.
- Deans, T. (2000). *Writing partnerships: Service-learning in composition*. Urbana, IL: NCTE.
- Dear, P. (1985). Totius in verba: Rhetoric and authority in the early royal society. *Isis, 76*, 145-161.
- Dear, P. (1987). Jesuit mathematical science and the reconstruction of experience in the early seventeenth century. *Studies in the History and Philosophy of Science, 18*, 133-175.
- Dear, P. (1990). Miracles, experiments and the ordinary course of nature. *Isis, 81*, 663-683.
- Dear, P. (Ed.). (1991). *The literary structure of scientific argument: Historical studies*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Delpit, L. (1993). The politics of teaching literate discourse. En T. Perry & J. W. Fraser (Eds.), *Freedom's plough: Teaching in the multicultural classroom* (pp. 285-295). New York: Routledge.
- Devitt, A. (1991). Intertextuality in tax accounting: Generic, referential, and functional. En C. Bazerman & J. Paradis (Eds.), *Textual dynamics of the professions* (pp. 336-380). Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Di Vesta, F., & Gray, G. (1972). Listening and notetaking. *Journal of Educational Psychology, 63*, 8-14.

- Dias, P., Pare, A., Freedman, A., & Medway, P. (1999). *Worlds apart: Acting and writing in academic and workplace contexts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dixon, J. (1967). *Growth through English: A report based on the Dartmouth seminar, 1966*. Reading, UK: National Association for the Teaching of English.
- Drake, R. M., & Amspaugh, L. B. (1994). What writing reveals in mathematics. *Focus on learning problems in mathematics*, 16(3), 43-50.
- Dudley-Evans, T., & Henderson, W. (Eds.). (1990). *The language of economics: The analysis of economics discourse*. Britain: Modern English.
- Duin, A. H., & Hansen, C. (1994). Reading and writing on computer networks as social construction and social interaction. En C. L. Selfe & S. Hilligoss (Eds.), *Literacy and computers: The complications of teaching and learning with technology* (pp. 89-112). New York: MLA.
- Duke, C. R., & Sanchez, R. (Eds.). (2001). *Assessing writing across the curriculum*. Durham, NC: Carolina Academic Press.
- Dunn, D. S. (1994). Lessons learned from an interdisciplinary writing course: Implications for student writing in psychology. *Teaching of Psychology*, 21(4), 223-227.
- Dunn, D. S. (1996). Collaborative writing in a statistics and research methods course. *Teaching of Psychology*, 23(1), 38-40.
- Duran, J. (1998). *Philosophies of science/Feminist theories*. Boulder, CO: Westview.
- Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, P. (1998). Reflections on academic discourse: How it relates to freshmen and colleagues. En V. Zamel & R. Spack (Eds.), *Negotiating academic literacies: Teaching and learning across languages and cultures* (pp. 145-170). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: NCTE.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, 122-128.
- Emmerich, P. J. (1968). Written composition outside the English class. *Journal of English Teaching Techniques*, 1(4), 5-8.

- Engestrom, Y. (1996). The tensions of judging: Handling cases of drunk driving under the influence of alcohol in Finland and California. En Y. Engestrom & D. Middleton (Eds.), *Cognition and communication at work* (pp. 199-232). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eurich, A. (1932). Should freshman composition be abolished? *English Journal*, 21, 208- 312.
- Fahnestock, J. (1999). *Rhetorical figures in science*. New York: Oxford University Press.
- Fahnestock, J., & Secor, M. (1991). The rhetoric of literary criticism. En C. Bazerman & J. Paradis (Eds.), *Textual dynamics of the professions: Historical and contemporary studies of writing in professional communities* (pp. 76-98). Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Faigley, L., & Hansen, K. (1985). Learning to write in the social sciences. *College Composition and Communication*, 36(2), 140-149.
- Farrell-Childers, P., Gere, A. R., & Young, A. (Eds.). (1994). *Programs and practices: Writing across the secondary school curriculum*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Farris, C., & Smith, R. (1992). Writing intensive courses: Tools for curricular change. En S. McLeod & M. Soven (Eds.), *Writing across the curriculum: A guide to developing programs* (pp. 52-62). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Fisher, J., & Harris, M. (1973). Effects of notetaking and review on recall. *Journal of Educational Psychology*, 65, 321-325.
- Fishman, S. M. (1993). Explicating our tacit tradition: John Dewey and composition studies. *College Composition and Communication*, 44(3), 315-330.
- Fishman, S. M., & McCarthy, L. P. (1992). Is expressivism dead? Reconsidering its romantic roots and its relations to social constructionism. *College English*, 56(6), 647-661.
- Fishman, S. M., & McCarthy, L. P. (1995). Community in the expressivist classroom: Juggling liberal and communitarian visions. *College English*, 57(1), 62- 81.
- Fishman, S. M., & McCarthy, L. P. (1996). Teaching for student change: A Deweyan alternative to radical pedagogy. *College Composition and Communication*, 47(3), 342-366.
- Fishman, S. M., & McCarthy, L. P. (1998). *John Dewey and the challenge of classroom practice*. New York: Teachers College Press.
- Fishman, S. M., & McCarthy, L. P. (2000). *Un played tapes*. New York: Teachers College Press.

- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., & McCormick, K. (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press.
- Freedman, A., Adam, C., & Smart, G. (1994). Wearing suits to class: Simulating genres and simulations as genre. *Written Communication*, 11(2), 193-226.
- Freedman, A., & Medway, P. (Eds.). (1994a). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- Freedman, A., & Medway, P. (Eds.). (1994b). *Learning and teaching genre*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Fuller, S. (1988). *Social epistemology*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Fuller, S. (1993). *Philosophy, rhetoric, and the end of knowledge: The coming of science and technology studies*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Fulwiler, T. (1984). How well does writing across the curriculum work? *College Composition and Communication* 46(2), 113-125.
- Fulwiler, T. (1987a). *The journal book*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Fulwiler, T. (1987b). *Teaching with writing*. Upper Montclair, NJ: Boynton/ Cook.
- Fulwiler, T. (1992). Writing and learning American literature. En A. Herrington & C. Moran (Eds.), *Writing, teaching, and learning in the disciplines* (pp. 156-173). New York: MLA.
- Fulwiler, T., & Young, A. (1982). *Language connections: Writing and reading across the curriculum*. Urbana, IL: NCTE.
- Fulwiler, T., & Young, A. (Eds.). (1990). *Programs that work: Models and methods for writing across the curriculum*. Portsmouth, NH: Boynton/ Cook.
- Fulwiler, T., & Young, A. (1997). Preface—the WAC archives revisited. En K. B. Yancey & B. Huot (Eds.), *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices* (pp. 1-7). Greenwich, CT: Ablex.
- Gaonkar, D. P. (1990). Rhetoric and its double: Reflections on the rhetorical turn in the human sciences. En H. Simons (Ed.), *The rhetorical turn: Invention and persuasion in the conduct of inquiry* (pp. 341-366). Chicago: University of Chicago Press.
- Gardner, S., & Fulwiler, T. (1998). *The journal book for teachers in technical and professional programs*. Westport, CT: Boynton.

- Gates, B., & Shtier, A. B. (Eds.). (1997). *Natural eloquence: Women reinscribe sciences*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1976). *The religion of Java*. Chicago: University of Chicago Press.
- Geertz, C. (1980). *Negara: The theatre state in nineteenth-century Bali*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Geisler, C. (1994). *Academic literacy and the nature of expertise: Reading, writing, and knowing in academic philosophy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- George, D. (1990). The rhetoric of economics texts. *Journal of Economic Issues*, 24, 861-878.
- Gieryn, T. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48, 781-795.
- Gieryn, T. (1999). *Cultural boundaries of science: Credibility on the line*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gilbert, N. (1977). Referencing as persuasion. *Social Studies of Science*, 7, 113-122.
- Gilbert, G. N., & Mulkay, M. (1984). *Opening Pandora's box*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillis, A. (2001). Journal writing in health education. En L. English & M. Gillen (Eds.), *Promoting journal writing in adult education* (pp. 49-59). San Francisco: Jossey-Bass.
- Golinski, J. (1992). *Science as public culture: Chemistry and enlightenment in Britain, 1760 1820*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goma, O. D. (2001). Creative Writing in Economics. *College Teaching*, 49(4),149-152.
- Gooding, D. (1990). *Experiment and the making of meaning: Human agency in scientific observation and experiment*. Dordrecht: Kluwer.

- Gopen, G., & Smith, D. (1990). What's an assignment like you do doing in a course like this? Writing to learn mathematics. *The College Mathematics Journal*, 21, 2-19.
- Gorman, M., Gorman, M., & Young, A. (1986). Poetic writing in psychology. En A. Young & T. Fulwiler (Eds.), *Writing across the disciplines: Research into practice* (pp. 139-159). Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Gould, S. J., & Lewontin, R. C. (1979). The spandrels of San Marco and the Panglossian paradigm: A critique of the adaptationist program. *Proceedings of the Royal Society of London B*, 205, 581-598.
- Greene, S. (1993). The role of task in the development of academic thinking through reading and writing in a college history course. *Research in the Teaching of English*, 27, 37-48.
- Griffin, C. W. (Ed.). (1982). *Teaching writing in all disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gross, A. G. (1984). Style and arrangement in scientific prose. *Journal of Technical Writing and Communication* 14, 241-253.
- Gross, A. G. (1985). The form of the experimental paper. *Journal of Technical Writing and Communication* 15, 15-26.
- Gross, A. G. (1988). Discourse on method: The rhetorical analysis of scientific texts. *Pre/Text*, 9, 169-186.
- Gross, A. G. (1990). *The rhetoric of science*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gross, A. G., & Keith, W. M. (Eds.). (1997). *Rhetorical hermeneutics: Invention and interpretation in the age of science*. Albany, NY: SUNY Press.
- Gunnarsson, B. (1997). The writing process from a sociolinguistic viewpoint. *Written Communication*, 14(2), 139-188.
- Gusfield, J. (1976). The literary rhetoric of science: Comedy and pathos in drinking driver research. *American Sociological Review*, 41, 16-34.
- Gusfield, J. (1981). *The culture of public problems: drinking-driving and the symbolic order*. Chicago: University of Chicago Press.
- Haas, C. (1993). Beyond "just the facts": Reading as rhetorical action. In M. Penrose & B. M. Sitko (Eds.), *Hearing ourselves think: Cognitive research in the college writing classroom* (pp. 19-32). New York: Oxford University Press.
- Haas, C. (1994). Learning to read biology: One student's rhetorical development in college. *Written Communication*, 11(1), 43-84.

- Haas, C. (1996). *Writing technology: Studies in the materiality of writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Halasek, K. (1999). *A pedagogy of possibility: Bakhtinian perspectives on composition studies*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Hand, B., & Prain, V. (2002). Teachers implementing writing-to-learn strategies in junior secondary science: A case study. *Science Education, 86*, 737-755.
- Hand, B., Prain, V., & Wallace, C. (2002). Influences of writing tasks on students' answers to recall and higher-level test questions. *Research in Science Education, 32*, 19-34.
- Hand, B., Wallace, C., & Yang, E. (2007). Using the science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh grade science: Quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education, 26*(2), 131-149.
- Hansen, W. L. (1993). Teaching a writing intensive course in economics. *Journal of Economic Education, 24*(3), 213-218.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Harding, S. (Ed.). (1987). *Feminism and methodology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Harding, S. (1998). *Is science multicultural?* Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Harding, S. (Ed.). (1993). *The "racial" economy of science*. Bloomington: Indiana University Press.
- Harklau, L., Losey, K., & Siegal, M. (Eds.). (1999). *Generation 1.5 meets college composition: Issues in the teaching of writing to U.S.-educated learners of ESL*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harris, M. (1998). Using computers to expand the role of writing centers. In D.Reiss, D. Selfe, & A. Young (Eds.), *Electronic communication across the curriculum* (pp. 3-16). Urbana, IL: NCTE.
- Hartman, J. D. (1989). Writing to learn and communicate in a data structures course. *SIGCSE Bulletin, 21*(1), 32-36.

- Hasan, J. R., & Martin, J. (1989). *Language development: learning language, learning culture*. Norwood, NJ: Ablex.
- Haswell, R., & McLeod, S. (1997). WAC assessment and internal audiences: A dialogue. En K. B. Yancey & B. Huot (Eds.). *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices* (pp. 217-236). Greenwich, CT: Ablex.
- Hawisher, G. E. (1994). Blinding insights: Classification schemes and software for literacy instruction. En C. L. Selfe & S. Hilligoss (Eds.), *Literacy and computers: The complications of teaching and learning with technology* (pp. 37-55). New York: MLA.
- Hawisher, G. E., LeBlanc, P., Moran, C., & Selfe, C. L. (1996). *Computers and the teaching of writing in American higher education, 1979—1994: A history*. Norwood, NJ: Ablex.
- Heilbroner, R. L. (1990). Economics as ideology. En W. J. Samuels (Ed.), *Economics as discourse* (pp. 101-116). Norwell, MA: Kluwer.
- Henry, L. H. (1986). Clustering: Writing (and learning) about economics. *College Teaching*, 34(3), 89-93.
- Herrington, A. J. (1981). Writing to learn: Writing across the disciplines. *College English*, 43, 379-387.
- Herrington, A. J. (1985). Writing in academic settings: A study of the contexts for writing in two college chemical engineering courses. *Research in the Teaching of English*, 19, 331-361.
- Herrington, A. J. (1988). Teaching, writing, and learning: A naturalistic study of writing in an undergraduate literature course. En D. A. Jolliffe (Ed.), *Writing in academic disciplines: Advances in writing research* (Vol. 2) (pp.133-166), Norwood, NJ: Ablex.
- Herrington, A. J., & Curtis, M. (2000). *Persons in Process*, Urbana IL: NCTE.
- Herrington, A., & Moran, C. (Eds.). (1992). *Writing, teaching, and learning in the disciplines*. New York: MLA.
- Hoffmann, R. (1988). Under the surface of the chemical article. *Angewandte Chemie International Edition English*, 27, 1593-1602.
- Hoffmann, R. (2002). Writing (and drawing) chemistry. En J. Monroe (Ed.), *Writing and Revising the Disciplines* (pp. 29-53). Ithaca, NY: Cornell University Press.

- Hoffmann, R., & Laszlo, P. (1991). Representation in Chemistry. *Angewandte Chemie International Edition English*, 30, 1-16.
- Holdstein, D. H., & Bleich, D. (Eds.). (2001). *Personal effects: The social character of scholarly writing*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Holsinger, D. (1983). Writing to learn history. En C. Thaiss (Ed.), *Writing to Learn* (pp. 49-55). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Holsinger, D. (1991). Writing to learn history. *Social Studies Review*, 59-64.
- Hubbuch, S. M. (1996). *Writing research papers across the curriculum* (4th ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Huckin, T. N., & Olsen, L. A. (1991). *Technical writing and professional communication for nonnative speakers of English*. New York: McGraw Hill.
- Huff, S. (1974, November 29). Letters: Crisis in English composition. *Chronicle of Higher Education*, 12.
- Hughes-Wiener, G., & Jensen-Cekalla, S. K. (1991). Organizing a WAC evaluation project: Implications for program planning. En L. C. Stanley & J. Ambron (Eds.). *Writing across the curriculum in community colleges: New directions for community colleges, No. 73*. (pp. 65-70), San Francisco: Jossey-Bass.
- Hult, C. A. (1996). *Researching and writing: Across the curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
- Humes, A. (1983). Research on the composing process. *Review of Educational Research*, 53(2), 201-216.
- Huot, B. (1997). Preface—the WAC archives revisited. En K. B. Yancey & Huot (Eds.), *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices*. (pp. 1-7). Greenwich, CT: Ablex.
- Hyland, K. (2000) *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. New York: Longman.
- Johns, A. (1998). *The nature of the book: Print and knowledge in the making*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johns, A. M. (1991). Interpreting an English competency examination: The frustrations of an ESL science student. *Written Communication*, 8, 379-401.
- Johns, A. M. (2001). ESL students and WAC Programs: Varied students and diverse needs. En McCleod et al. (Eds.), *WACfor the new millenium* (pp. 141-164). Urbana IL: NCTE.

- Johns, A. M. (Ed.). (2002). *Genre in the classroom: Multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Johns, J. L., & Lenski, S. D. (1997). *Improving reading: A handbook of strategies* (2nd ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Johnson, T. M., Jones, G., A., Thornton, C. A., Langrall, C. W., & Rous, A. (1998). Students' thinking and writing in the context of probability. *Written Communication, 15*(2), 203-229.
- Johnstone, A. C., Johnstone, B., & Balester, V. M. (1994). *Uses for journal keeping: An ethnography of writing in a university science class*. Norwood, NJ: Ablex.
- Jolliffe, D. (2001). Writing across the curriculum and service learning: Kai-ros, genre and collaboration. En S. McLeod et al. (Eds.), *WACfor the new millennium* (pp. 179-199). Urbana IL: NCTE.
- Jolliffe, D., & Brier, E. (1988). Studying writers' knowledge in academic disciplines. En D. Jolliffe (Ed.), *Writing in academic disciplines* (pp. 35-88). Norwood NJ: Ablex.
- Kalmbach, J., & Gorman, M. E. (1986). Surveying classroom practices: How teachers teach writing. En A. Young & T. Fulwiler (Eds.), *Writing across the disciplines: Research into practice* (pp. 68-85). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Kaufman, W. (1967). English does not belong to the English class. *English Journal, 56*(6), 269-270.
- Keller, E. F. (1983). *A feeling for the organism*. San Francisco: Freeman.
- Keller, E. F. (1985). *Reflections on gender and science*. New Haven: Yale University Press.
- Kelly, G. J., & Bazerman, C. (2003). How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics, 24*(1), 28-55.
- Kelly, G. J., & Takao, A. (2002). Epistemic levels in argument: An analysis of university oceanography students' use of evidence in writing. *Science Education, 86*, 314-342.
- Kemp, F. (1987). *Freeing the student voice: Establishing discourse communities through networked computers*. Penn State Conference on Rhetoric and Composition. State College, PA.
- Kennedy, M. L. (1986). *Academic writing: Working with sources across the curriculum*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Keys, C. W. (1999). Revitalizing instruction in scientific genres: Connecting knowledge production with writing to learn in science. *Science Education*, 83, 115-130.
- Keys, C. W. (2000). Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 676-690.
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (1999). Using the scientific writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 1065-1084.
- Kinkead, J. (1997). Documenting excellence in teaching and learning in WAC programs. En K. B. Yancey & B. Huot (Eds.), *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices* (pp. 37-50). Greenwich, CT: Ablex.
- Kipling, K. J., & Murphy, R. J. (1992). *Symbiosis: Writing and an academic culture*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Kirsch, G. (1988). Students' interpretations of writing tasks: A case study. *Journal of Basic Writing*, 7(2), 81-90.
- Klamer, A. (1984). *Conversations with economists: New classical economists and their opponents speak out on the current controversy in macroeconomics*. Totowa, NJ: Rowman & Allenheld.
- Klamer, A. (1990). The textbook presentation of economic discourse. En W. J. Samuels (Ed.), *Economics as discourse* (pp. 129-154). Norwell, MA: Kluwer.
- Klamer, A., & McCloskey, D. (1995). One-quarter of GDP is persuasion. *American Economic Review*, 92, 191-195.
- Knorr-Cetina, K. (1979). Tinkering toward success: Prelude to a theory of scientific practice. *Theory and Society* 8, 347-376
- Knorr-Cetina, K. (1981). *The manufacture of knowledge*. Oxford: Pergamon Press.
- Kress, G. (1987). Genre in a social theory of language: A reply to John Dixon. En I. Reid (Ed.), *The place of genre in learning: Current debates* (pp. 25-45). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. New York: Columbia University Press.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

- Kuhn, T. S. (1961). The function of measurement in modern physical science. En H. Woolf (Ed.), *Quantification: A history of the meaning of measurement in the natural and social sciences* (pp. 31-63). Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions* (3rd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kulhavy, R., Dyer, J., & Silver, L. (1975). The effects of notetaking and test expectancy on the learning of text material. *Journal of Educational Research, 68*, 363-365.
- Langer, J., & Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. Urbana, IL: NCTE.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *Laboratory life: The social construction of scientific facts*. Beverly Hills, CA: Sage.
- LeBlanc, P. J. (1994). The politics of literacy and technology in secondary school classrooms. En C. L. Selfe & S. Hilligoss (Eds.), *Literacy and computers: The complications of teaching and learning with technology* (pp. 22-36). New York: MLA.
- LeCourt, D. (1996). WAC as critical pedagogy: The third stage? *JAC: A Journal of Composition Theory, 16*, 389-405.
- Leki, I. (2004). Meaning and development of academic literacy in a second language. En B. Huot, B. Stroble, & C. Bazerman (Eds.), *Multiple literacies for the 21st century* (pp. 115-128). Cresskill, NJ: Hampton.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Levi-Strauss, C. (1975). *The raw and the cooked: Introduction to a science of mythology*. New York: Harper Colophon Books.
- Li, X. M. (1996). *Good writing in cross-cultural context*. Albany, NY: SUNY Press.
- Locke, D. M. (1992). *Science as writing*. New Haven: Yale University Press.
- Lynch, M., & Woolgar, S. (Eds.). (1990). *Representation in scientific practice*. Cambridge, MA: MIT Press.
- MacDonald, S. P. (1994). *Professional academic writing in the humanities and social sciences*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- MacDonald, S. P., & Cooper, Charles M. (1992). Contributions of academic and dialogic journals to writing about literature. En A. Herrington & C. Moran (Eds.), *Writing, teaching, and learning in the disciplines* (pp. 137-155). New York: MLA.
- McCarthy, L. P. (1987). A stranger in strange lands: A college student writing across the curriculum. *Research in the Teaching of English, 21*, 233-365.
- McCarthy, L. P. (1991). A psychiatrist using DSM-III: The influence of a charter document in psychiatry. En C. Bazerman & J. Paradis (Eds.), *Textual dynamics of the professions* (pp. 358-378). Madison: University of Wisconsin Press.
- McCarthy, L. P., & Fishman S. M. (1991). Boundary conversations: Conflicting ways of knowing in philosophy and interdisciplinary research. *Research in the Teaching of English, 25*(4), 419-468.
- McCarthy, L. P., & Fishman, S. M. (1996). Culture on the page: Experience, rhetoric, and aesthetics in ethnographic writing. En P. Mortensen, & G. Kirsch (Eds.), *Ethics and representation in qualitative studies of literacy* (pp. 177-201). Urbana, IL: NCTE.
- McCarthy, L. P., & Gerring, J. P. (1994). Revising psychiatry's charter document, DSM IV. *Written Communication, 11*(2), 147-192.
- McCloskey, D. N. (1985). *The rhetoric of economics*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- McCloskey, D. N. (1990). *If you're so smart: The narrative of economic expertise*. Chicago: University of Chicago Press.
- McCloskey, D. N. (1994). *Knowledge and persuasion in economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCloskey, D. N. (1996). *The vices of economists, the virtues of the bourgeoisie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- McCrary, D. (2001). Womanist theology and its efficacy for the writing classroom. *College Composition and Communication, 52*(4), 521-552.
- McCullogh, N. V. (1960). College wide English improvement. *College English, 21*(7), 407-408.
- McElroy, J. L. (1997). The mentor demonstration model: Writing with students in senior economics seminar. *The Journal of Economic Education, 28*(1), 31-35.
- McLeod, S. (Ed.). (1988). *Strengthening programs for writing across the curriculum*. San Francisco: Jossey-Bass.

- McLeod, S. (1989). Writing across the curriculum: The second stage, and beyond. *College Composition and Communication*, 40, 337-343.
- McLeod, S. (1992). WAC: An introduction. En S. McLeod & M. Soven (Eds.), *Writing across the curriculum: A guide to developing programs*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- McLeod, S., & Maimon, E. (2000). Clearing the air: WAC myths and realities. *College English*, 62(5), 573-583.
- McLeod, S., Miraglia, E., Soven, M., & Thaiss, C. (Eds.). (2001). *WAC for the new millennium: Strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs*. Urbana, IL: NCTE.
- McLeod, S. & Soven, M. (Eds.). (1992). *Writing across the curriculum: A guide to developing programs*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mageau, T. (1990, November-December). Teaching and learning online. *Electronic Learning*, 26-30.
- Mahala, D. (1991). Writing utopias: Writing across the curriculum and the promise of reform. *College English*, 53(7), 773-789.
- Maimon, E. (1982). WAC: Past, present and future. En C. W. Griffin (Ed.), *Teaching writing in all disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maimon, E. (1981). *Writing in the arts and sciences*. Boston: Little, Brown.
- Maki, U. (1988). How to combine rhetoric and realism in the methodology of economics. *Economics and Philosophy*, 4, 89-109.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Marcus, G. E. (1980a). The ethnographic subject as ethnographer: A neglected dimension of anthropological research. *Rice University Studies*, 66(1), 55-68.
- Marcus, G. E. (1980b). Rhetoric and the ethnographic genre in anthropological research. *Current Anthropology*, 21, 507-510.
- Marcus, G. E., & Clifford, J. (1985). The making of ethnographic texts: A preliminary report. *Current Anthropology*, 26, 267-271.
- Marcus, G. E., & Cushman, D. (1982). Ethnographies as texts. *Annual Review of Anthropology*, 11, 25-69.

- Marland, M. (1977). *Language across the curriculum: The implementation of the Bullock Report in the secondary school*. London: Heinemann Educational Books.
- Marsella, J., Hilgers, T. L., & McLaren, C. (1992). How students handle writing assignments: A study of eighteen responses in six disciplines. En A. Herrington & C. Moran (Eds.), *Writing, teaching and learning in the disciplines* (pp. 174-188). New York: Modern Language Associates.
- Martin, J. R. (1992). *English text: system and structure*. Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- Martin, J., Christie, F., & Rothery, J. (1987). Social processes in education: A reply to Sawyer and Watson (and others). En I. Reid (Ed.), *The place of genre in learning : Current debates* (pp. 55-58). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Martin, N. (1976). *Writing and learning across the curriculum*. London: Ward Lock Educational.
- Martin, N. (Ed.). (1984). *Writing across the curriculum pamphlets: a selection from the school's council and London University Institute of Education joint project*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Medawar, P. B. (1964). Is the scientific paper fraudulent? *Saturday Review*, 1, 42-43.
- Medway, P. (2000). Writing and design in architectural education. En P. Dias & A. Pare (Eds.), *Transitions: Writing in academic and workplace settings* (pp. 89-128). Cresskill, NJ: Hampton Press,
- Medway, P. (2002). Fuzzy genres and community identities: The case of architecture students' sketchbooks. En R. Coe, L. Lingard, & T. Teslenko (Eds.), *The rhetoric and ideology of genre: Strategies for stability and change* (pp. 123-154). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Miner, H. (1956). Body ritual among the Nacirema. *American Anthropologist*, 58, 503-507.
- Moffett, J. (1968). *Teaching the universe of discourse*. Boston: Houghton Mifflin.
- Moffett, J. (1981). *Active voice: A writing program across the curriculum*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Monaghan, E. J. (1989). Literacy and gender in colonial New England. En Cathy Davidson (Ed.), *Reading in America* (pp. 53-80). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Monroe, J. (Ed.). (2002). *Writing and revising the disciplines*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Montgomery, S. (1996). *The scientific voice*. New York: Guilford Press.
- Morgan, M. (1997). The crazy quilt of writing across the curriculum: Achieving WAC program assessment. En K. B. Yancey & B. Huot (Eds.), *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices* (pp. 141-158). Greenwich, CT: Ablex.
- Moss, A., & Holder, C. (1988) *Improving student writing: A guidebook for faculty in all disciplines*. Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Moulthrop, S., & Kaplan, N. (1994). They became what they beheld: The futility of resistance in the space of electronic writing. En C. L. Selfe & S. Hilligoss (Eds.), *Literacy and computers: The complications of teaching and learning with technology* (pp. 220-237). New York: MLA.
- Mulkay, M. (1985). *The word and the world*. London: George Allen & Unwin.
- Mullin, J. (2001). Writing centers and WAC. En McCleod et al. (Eds.), *WAC for the new millenium* (pp. 179-199). Urbana IL: NCTE.
- Murray, D. M. (1991). *The craft of revision*. Fort Worth: Holt, Rinehart, and Winston.
- Myers, G. (1989). The pragmatics of politeness in scientific articles. *Applied Linguistics*, 10, 1-35.
- Myers, G. (1990a). *Writing biology: Texts in the social construction of scientific knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Myers, G. (1990b). The rhetoric of irony in academic writing. *Written Communication*, 7, 419-455
- Myers, G. (1991). Stories and styles in two molecular biology articles. En Bazerman & J. Paradis (Eds.), *Textual dynamics of the professions* (pp. 45-75). Madison: University of Wisconsin Press.
- Myers, J. W. (1984). *Writing to learn across the curriculum*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Nelson, J. (1990). This was an easy assignment: Examining how students interpret academic writing tasks. *Research in the Teaching of English*, 24(4), 362-396.
- Nelson, J. S., Megill, A., & McCloskey, D. N. (Eds.). (1987). *The rhetoric of the human sciences: Language and argument in scholarship and public affairs*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

- Newell, G. (1984). Learning from writing in two content areas: A case study/ protocol analysis. *Research in the Teaching of English, 18*, 265-287.
- Newell, G., & Winograd, P. (1989). The effects of writing on learning from expository text. *Written Communication, 6*, 196-217.
- Nystrand, M. (1990). Sharing words: The effects of readers on developing writers. *Written Communication, 7*(1), 3-24.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English, 25*(3), 261-290.
- Overington, M. A. (1977). The scientific community as audience: Toward a rhetorical analysis of science. *Journal of Philosophy and Rhetoric, 10*(3), 143-163.
- Palmini, D. J. (1996). Using rhetorical cases to teach writing skills and enhance economic learning. *The Journal of Economic Education, 27*(3), 205-216.
- Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology, 95*, 274-281.
- Pera, M. (1994). *The discourses of science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pera, M., & Shea, W. (Eds.). (1991). *Persuading science: The art of scientific rhetoric*. Canton, MA: Science History Publishers.
- Petraglia, J. (Ed.). (1995). *Reconceiving writing, rethinking writing instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Porter, J. (1986). Intertextuality and the discourse community. *Rhetoric Review, 5*, 34-47.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Prain, V., & Hand, B. (1999). Students perceptions of writing for learning in secondary school science. *Science Education, 83*, 151-162.
- Prelli, L. J. (1989). *A rhetoric of science: inventing scientific discourse*. Columbia, SC: University of South Carolina Press.
- Prior, P. A. (1998). *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Purves, A. (Ed.). (1988/ *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric*. Newbury Park, CA: Sage.

- Rabinor, J. R. (1991). The process of recovery from an eating disorder: The use of journal writing in the initial phase of treatment. *Psychotherapy in Private Practice*, 9, 93-106.
- Radmacher, S. A., & Latosi-Sawin, E. (1995). Summary writing: A tool to improve student comprehension and writing in psychology. *Teaching of Psychology*, 22(2), 113-115.
- Reid, I. (Ed.). (1987). *The place of genre in learning: Current debates*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Reisch, C. (2000). Teaching exchange: Introduction to math autobiography and course reflection assignments. *Academic Writing*. Available: <http://wac.colostate.edu/aw/teaching/reisch2000/index.htm>
- Reiss, D., Selfe, D., & Young, A. (Eds.). (1998). *Electronic communication across the curriculum*. Urbana, IL: NCTE.
- Reynolds, J. F., Mair, David, C., & Fischer, P. C. (1992). *Writing and reading mental health records*. Newbury Park, CA: Sage.
- Richards, I. A. (1936). *The philosophy of rhetoric*. New York: Oxford University Press.
- Risemberg, R. (1996). Reading to write: Self-regulated learning strategies when writing essays from sources. *Reading Research and Instruction*, 35(4), 365-383.
- Rivard, L. P., & Straw, S. B. (2000). The effect of talk and writing on learning science: An exploratory study. *Science Education*, 84, 566-593.
- Rosaldo, R. (1980). *Ilongot headhunting, 1883—1974: A study in society and history*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Rosaldo, R. (1987). Where objectivity lies: the rhetoric of anthropology. En J. S. Nelson, A. Megill, & D. N. McCloskey (Eds.), *The rhetoric of the human sciences* (pp. 87-110). Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Rosenberg, A. (1988). Economics is too important to be left to the rhetoricians. *Economics and Philosophy*, 4, 129-149.
- Rossetti, J. (1990). Deconstructing Robert Lucas. En W. J. Samuels (Ed.), *Economics as discourse* (pp. 225-243). Norwell, MA: Kluwer.
- Roth, P. (1989). Ethnography without tears. *Current Anthropology*, 30(5), 555-561.
- Rudd, J.A, Greenbowe, T.J., & Hand, B. (2001). Reshaping the general chemistry laboratory report using the science writing heuristic. *Journal of College Science Teaching*, 31, 230-234.

- Rudd, J. A., Greenbowe, T.J., Hand, B.M., & Legg, M.L. (2001). Using the science writing heuristic to move toward an inquiry-based laboratory curriculum: An example from physical equilibrium. *Journal of Chemical Education*, 78, 1680-1686.
- Russell, D. R. (1988). Romantics on writing: Liberal culture and the abolition of composition courses. *Rhetoric Review*, 6(2), 132-148.
- Russell, D. R. (1991). *Writing in the academic disciplines, 1870—1990: A curricular history*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Russell, D. R. (1994). American origins of the writing-across-the-curriculum movement. En C. Bazerman & D. Russell (Eds.), *Landmark essays on writing across the curriculum* (pp. 3-22). Davis, CA: Hermagoras Press.
- Russell, D. R. (1997a). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication*, 14, 504-554.
- Russell, D. R. (1997b). Writing and genre in higher education and workplaces. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 224-237.
- Russell, D. R. (2001). Where do the naturalistic studies of WAC/WID point to? En S. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, & C. Thaiss (Eds.). (2001). *WAC for the new millennium: Strategies for continuing writing-across-the- curriculum programs* (pp. 259-298). Urbana, IL: NCTE.
- Samuels, W. J. (1990). Introduction. En W. J. Samuels (Ed.), *Economics as discourse* (pp. 1-14). Norwell, MA: Kluwer.
- Sanjek, R. (Ed.). (1990). *Fieldnotes: The making of anthropology*. Ithica, NY: Cornell University Press.
- Sapir, E. (1949). *Selected writings in language, culture and personality*. Berkeley: University of California Press.
- Scarcella, R. (2003). Academic English: A conceptual framework. (Technical Report, Linguistic Minority Research Institute, University of California) 2003-1.
- Schaffer, S. (1994). Self evidence. En J. Chandler, A. Davis, & H. Harootyan (Eds.), *Questions of evidence: Proof, practice, and persuasion across the disciplines*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schrum, L. (1988, October). Telecommunications: A window to the world. *Instructor*, 31-32.

- Schryer, C. F., Lingard, L., Spafford, M., & Garwood, K. (2003). Structure and Agency in Medical Case Presentations. En C. Bazerman and R. Russell (Eds.), *Writing selves/writing societies: Research from activity Perspectives: Perspectives on writing*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse. [On-line]. Available: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/
- Schultz, C., & di Vesta, F. (1972). Effects of passage organization and note taking on the selection of clustering strategies and on recall of textual materials. *Journal of Educational Psychology*, 63, 244-252.
- Schutz, A. (1967). *The problem of social reality*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Schwartz, H. J. (1984). Teaching writing with computer aids. *College English*, 46(3), 239-247.
- Schwartz, H. J. (1982). Monsters and mentors: Computer applications for humanistic education. *College English*, 44(2), 141-152.
- Schwegler, R., & Shamoan, L. (1991). Meaning attribution in ambiguous texts. En C. Bazerman & J. Paradis (Eds.), *Textual dynamics of the professions* (pp. 216-34). Madison: University of Wisconsin Press.
- Scully, M. G. (1974, September 23). Crisis in English writing. *Chronicle of Higher Education*. 1.
- Selfe, C. (1997). Contextual evaluation in WAC programs. En K. B. Yancey, & B. Huot (Eds.). *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices*. (pp. 51-68). Greenwich, CT: Ablex.
- Selfe, C., & Arbabi, F. (1983). Writing to learn: Engineering student journals. *Engineering Education*, 74, 86-90.
- Selfe, C., & Arbabi, F. (1986). Writing to learn: Engineering student journals. En A. Young, & T. Fulwiler (Eds.), *Writing across the disciplines: Research into practice* (pp. 184-191) Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Selzer, J. (Ed.). (1993a). *Understanding Scientific Prose*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Selzer, J. (1993b). Intertextuality and the writing process. En R. Spilka (Ed.), *Writing in the workplace* (pp. 171-180). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Semas, P. W. (1975, November 3). The explosion of growth of 'faculty development'. *Chronicle of Higher Education*, 3.

- Sgoutas-Emch, S. A., & Johnson, C. J. (1998). Is journal writing an effective method of reducing anxiety towards statistics? *Journal of Instructional Psychology*, 25, 49-57.
- Shapin, S. (1994). *A social history of truth: Civility and science in seventeenth-century England*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shapin, S., & Schaffer, S. (1985). *Leviathan and the air-pump: Hobbes, Boyle and the experimental life*. Princeton: Princeton University Press.
- Shea, W. (1972). *Galileo's intellectual revolution*. London: Macmillan.
- Siegfried, J. J., Bartlett, R., Hansen, W. L., Kelley, A. C., McCloskey, D. N., & Tietenberg, T. H. (1991). The status and prospects of the economics major. *Journal of Economic Education*, 22(3), 197-224
- Simons, H. (1990). The rhetoric of inquiry as an intellectual movement. En H. Simons (Ed.), *The rhetorical turn: Invention and persuasion in the conduct of inquiry* (pp. 1-31). Chicago: University of Chicago Press.
- Simpson, M. S., & Carroll, S. E. (1999). Assignments for a writing-intensive economics course. *Journal of Economic Education*, 30(4), 402-410.
- Sipple, J. M. (1987). Teacher protocols: A new evaluation tool for writing across the curriculum programs. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 285 150).
- Siskin, L. S., & Little, J. (1995). *The subjects in question: Departmental organization and the high school*. New York: Teachers College Press.
- Slaughter, M. M. (1985). *Universal languages and scientific taxonomy in the seventeenth century*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Small, H. (1978). Cited documents as concept symbols. *Social Studies of Science*, 8, 327-340.
- Smart, G. (1993). Genre as community invention. En R. Spilka (Ed.), *Writing in the workplace* (pp. 124-140). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Smart, G. (1999). Storytelling in a central bank: The role of narrative in the creation and use of specialized economic knowledge. *Journal of Business and Technical Communication* 13, 249-273.
- Smart, G. (2000). Reinventing expertise: Experienced writers in the workplace encounter a new genre. En P. Dias & A. Pare (Eds.), *Transitions: Writing in academic and workplace settings* (pp. 223-252). Cresskill, NJ: Hampton Press.

- Smart, G. (2002). A central bank's communications strategy: The interplay of activity, discourse genres, and technology in a time of organizational change. En C. Bazerman & D. Russell (Eds.), *Writing selves/writing societies: Research from activity perspectives: Perspectives on writing*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse .[On-line]. Available: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/
- Smithson, I., & Sorrentino, P. (1987). Writing across the curriculum: An assessment. *Journal of Teaching Writing*, 6(2), 325-342.
- Snodgrass, S. E. (1985). Writing as a tool for teaching social psychology. *Teaching of Psychology*, 12(2), 91-94.
- Song, B., & Richter, E. (1997). Tutoring in the classroom: A quantitative study. *Writing Center Journal*, 18(1), 50-60.
- Soven, M. (1996). *Write to learn: A guide to writing across the curriculum*. Cincinnati, OH: South Western College Pub.
- Soven, M. (2001). Curriculum-based peer tutors and WAC. En McCleod et al. (Eds.), *WAC for the new millenium* (pp. 200-232). Urbana IL: NCTE.
- Soven, M., & McLeod, S. (Ed.) (2006). *Composing a Community: A History of Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Soyland, A. J. (1994). *Psychology as Metaphor*. London: Sage.
- Spencer, J. (1989). Anthropology as a Kind of Writing. *Man*, 24, 145-64.
- Spivey, N. N. (1990). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication*, 7(2), 256-287.
- Sprague, R. K. (1972). *The older Sophists*. Columbia, SC: University of South Carolina Press.
- Steering Committee (2001). WPA Outcomes Statement for First-Year Composition. *College English*, 63(3), 321-325.
- Steffens, H. (1989). Designing history writing assignments for student success. *Social Studies*, 80(2), 59-63.
- Stewart, L. R. (1992). *The rise of public science: Rhetoric, technology, and natural philosophy in Newtonian Britain, 1660—1750*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Stigler, G. (1982). *The economist as preacher and other essays*. Chicago: University of Chicago Press.

- Sutton, M. (1978). The writing adjunct program at the small college of California State University, Dominguez Hills. En J. Neel (Ed.), *Options for the teaching of English: Freshman composition* (pp. 104-109). New York: MLA.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (1998). *Other floors, other voices: A textography of a small university building*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2000). *English in today's research world: A writing guide*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Swilky, J. (1992). Reconsidering faculty resistance to writing reform. *Writing Program Administration*, 16(1-2), 50-61.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York: Macmillan.
- Taylor, R. (1980). *The computer in the school: Tutor, tool, and tutee*. New York: Teachers College Press.
- Tchudi, S. (1986). *Teaching writing in the content areas: College level*. Washington, DC: National Education Association of the United States
- Tchudi, S., & Tchudi, S. J. (1983). *Teaching writing in the content areas: Elementary school*. Washington, DC: National Education Association.
- Tchudi, S. N., & Huerta, M. C. (1983). *Teaching writing in the content areas: Middle school/junior high*. Washington, DC: National Education Association,
- Tchudi, S. N., & Yates, J. (1983). *Teaching writing in the content areas: Senior high school*. Washington, DC: NEA Professional Library.
- Thaiss, C. J. (1986). *Language across the curriculum in the elementary grades*. Urbana, IL: NCTE.
- Thaiss, C. J., & Suhor, C. (Eds.). (1984). *Speaking and writing, K-12: Classroom strategies and the new research*. Urbana, IL: NCTE.
- Thornton, T. P. (1996). *Handwriting in America*. New Haven: Yale University Press.
- Tobey, D. M. (1979). Writing instruction in economic courses: Experimentation across disciplines. *Journal of Northeastern Agricultural Economics Council*, 8, 159-164.
- Townsend, M. (2001). Writing intensive courses and WAC. En McCleod et al. (Eds.), *WAC for the new millenium* (pp. 233-258). Urbana IL: NCTE.
- Traweek, S. (1988). *Beamtimes and lifetimes*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Treichler, P. (2000). *How to have theory in an epidemic: Cultural chronicles of AIDS*. Duke University Press.
- Treichler, P., Cartwright, L., & Penley, C. (Eds.). *The visible woman: Imaging technologies, gender, and science*. New York: New York University Press, 1998.
- Tuana, N. (Ed.). (1989). *Feminism & science*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Van Maanen, J. (Ed.). (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. (Ed.). (1995). Representation in ethnography. Thousand Oaks: Sage.
- Van Nostrand, A. D. (1997). *Fundable knowledge*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- VanSledright, B.A., & Frankes, L. (1998). Literature's place in learning history and science. En C. Hynd (Ed.), *Learning from text: Views across conceptual domains* (pp. 117-138). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Villanueva, V. (2001). The politics of literacy across the curriculum. En McLeod et al. (Eds.), *WAC for the new millenium* (pp. 165-178). Urbana IL: NCTE.
- Vipond, D. (1993a). Social motives for writing Psychology: Writing for and with younger readers. *Teaching of Psychology*, 20, 89-93.
- Vipond, D. (1993b). *Writing and psychology: Understanding writing and its teaching from the perspective of composition studies*. Westport, CN: Praeger.
- Voelker, J. C. (1978, November). Literacy as disease. *Chronicle of Higher Education*, p. 18.
- Volosinov, V. N. (1986). *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds. & Trans.). Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (Alex Kozulin, Trans.). Cambridge: MIT Press.
- Waldo, Mark L. (2004). *Demythologizing language difference in the academy: Establishing discipline-based writing programs*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Walvoord, B. (1982). *Helping students write well: A guide for teachers in all disciplines*. New York: Modern Language Association of America.

- Walvoord, B. (1997). From conduit to consumer: The role of WAC faculty in WAC assessment. En K. B. Yancey, & B. Huot (Eds.). *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices* (pp. 15-36). Greenwich, CT: Ablex Pub. Corp.
- Walvoord, B., Hunt, L. L., Dowling, H. F., & McMahon, J. D. (1997). En *the long run: A study of faculty in three writing-across-the-curriculum programs*. Urbana, IL: NCTE.
- Walvoord, B., & McCarthy, L. (1990). *Thinking and writing in college: A naturalistic study of students in four disciplines*. Urbana, IL: NCTE.
- Weimer, W. (1977). Science as a rhetorical transaction: Toward a non-justificational conception of rhetoric. *Philosophy and Rhetoric*, 10, 1-29.
- Weintraub, E. R. (2002). *How economics became a mathematical science*. Durham, NC: Duke University Press.
- Williamson, M. M. (1997). Pragmatism, positivism, and program evaluation. En K. B. Yancey & B. Huot (Eds.), *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices* (pp. 237-258). Greenwich, CT: Ablex.
- Winograd, K. (1993). Selected writing behaviors of fifth graders as they composed original mathematics story problems. *Research in the Teaching of English*, 27(4), 369-394.
- Winsor, D. A. (1996). *Writing like an engineer: A rhetorical education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Winsor, D. A. (2003). *Writing power: Communication in an engineering center*. Albany: State University of New York Press.
- Wollman-Bonilla, J. E. (1998). Teaching science writing to first graders: Genre learning and recontextualization. *Research in the Teaching of English*, 33(2), 158-180.
- Woolgar, S. (1981). Discovery: Logic and sequence in a scientific text. En K. Knorr, R. Krohn, & R. Whitley (Eds.), *The social processes of scientific discovery* (pp. 239-68). Dordrecht, Netherlands: Reidel.
- Woolgar, S. (Ed.). (1988). *Knowledge and reflexivity: New frontiers in the sociology of knowledge*. London: Sage.
- Wright, H. B. (1949). Faculty responsibility for student writing. *College English* 11,160-161.
- Wyatt, F. (2001). Publishing biographies to learn about history, writing, and research. *Middle School Journal*, 32(5), 7-12.

- Yancey, K. B., & Huot, B. (Eds.). (1997). *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices*. Greenwich, CT: Ablex.
- Yearley, S. (1981). Textual persuasion: The role of scientific accounting in the construction of scientific arguments. *Philosophy of the Social Sciences*, 409-435.
- Young, A., & Fulwiler, T. (1986). *Writing across the disciplines: Research into practice*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Young, K. M., & Leinhardt, G. (1998). Writing from primary documents: A way of knowing in history. *Written Communication*, 15(1), 25-68.
- Zamel, V. (1995). Strangers in academia: The experiences of faculty and ESL students across the curriculum. *College Composition and Communication*, 46, 506-521.
- Zamel, V. (1998). Questioning academic discourse. En V. Zamel & R. Spack (Eds.), *Negotiating academic literacies: Teaching and learning across languages and cultures* (pp. 187-198). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zawacki, T. M., & Williams, A. W. (2001). Writing within interdisciplinary learning communities. En McLeod et al. (Eds.), *WAC for the new millenium* (pp. 179-199). Urbana IL: NCTE.
- Zlotkowski, E. (1998). A new model for excellence. En E. Zlotkowski (Ed.), *Successful service-learning programs: New models of excellence in higher education*. (pp. 1-14). Bolton, MA: Anker.

ESCRIBIR A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM. UNA GUÍA DE REFERENCIA explora el movimiento Escribir a través del Currículum desde sus orígenes en la educación secundaria británica, pasando por su expansión en la educación superior estadounidense hasta su ampliación a la educación primaria y secundaria. Los autores ofrecen primero una revisión histórica de la bibliografía y luego un recorrido por las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de Escritura a través del Currículum en educación primaria, secundaria y universitaria. Los capítulos siguientes abordan las relaciones del movimiento Escribir a través del Currículum con la teoría, la investigación y la didáctica basada en el enfoque Escribir para Aprender, así como sus vínculos con los movimientos Retórica de la Ciencia y Escribir en las Disciplinas. Las problemáticas actuales de la teoría y la práctica son complementadas con una muestra de buenas prácticas de diseño de programas, evaluación y actividades en el aula. Una amplia bibliografía y lecturas sugeridas cierran esta completa guía para la Escritura a través del Currículum.

Ilumina al lector que busca pensar las relaciones entre escritura académica, enseñanza y aprendizaje, en las diversas áreas curriculares (Paula Carlino, Argentina).

Las características únicas de América Latina establecen la vara para los *intercambios* futuros en igualdad de condiciones con Estados Unidos y Europa (Christiane K. Donahue, Estados Unidos).

Una excelente noticia para todos aquellos interesados por el aprendizaje y la creación de conocimiento en la educación superior (Montserrat Castelló, España).

Con su rico relevo de diferentes aspectos del campo de la escritura, sin dudas impulsará los intercambios sudamericanos con la investigación WAC (Désirée Motta - Roth, Brasil).

Esta obra marca un antes y un después en el conocimiento del rol que cumple la escritura en la alfabetización académica (Juana Marinkovich, Chile).

Nos permitirá avizorar más y mejor cuál debe ser la naturaleza futura de los estudios compartidos entre contextos (Blanca Yaneth González Pinzón, Colombia).

Fundamentos y recursos prácticos para comprender y hacer de la escritura una fuente de conocimiento, razón de ser de este libro (Alma Carrasco Altamirano, México).

