

Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2017). *Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas*. *Enunciación*, 22 (1), 110-124.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/236>

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



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Autor invitado



AUTOR INVITADO

Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas*

Reading and Writing in the Social Sciences in Argentine Universities

Paula Carlino**

Resumen

Este trabajo explora los puntos de vista de docentes y alumnos universitarios sobre la escritura y lectura involucradas en el estudio de las ciencias sociales. Los datos fueron recogidos predominantemente a través de entrevistas, complementadas con grupos focales. Los resultados muestran que leer y escribir son requerimientos ubicuos en las materias estudiadas pero suelen pasar inadvertidos: no aparecen mencionados en los programas de cátedra, y resultan escasamente orientados por los docentes ya que se dan por sabidos. Sin embargo, los entrevistados revelan que la lectura y escritura requeridas en estas materias son prácticas novedosas y desafiantes para los alumnos porque difieren de los modos de leer y escribir ejercitados en la escuela secundaria. A pesar de que los problemas de los alumnos son reconocidos, los docentes no suelen ocuparse de cómo leen y escriben sus estudiantes por limitaciones institucionales y por considerarlo impropio de su función, en base a ciertos supuestos, cuestionados por las investigaciones. Estos resultados son relevantes para la discusión de políticas institucionales, atinentes a quienes cabe la responsabilidad de ayudar a participar en las prácticas de estudio que la universidad demanda. La respuesta debería considerar también el cómo y el porqué.

Palabras clave: enseñanza superior, ciencias sociales, lectura, escritura, concepciones, alfabetización académica, escribir a través del currículo.

* Una versión previa de este artículo fue publicada originalmente en inglés en el libro *Traditions of writing research*, editado por Ch. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. Macleod, S. Null, P. Rogers y A. Stansell en 2010 (Nueva York: Routledge). El texto incluido en este volumen de *Enunciación* corresponde a la versión revisada de la traducción realizada por Alicia Vázquez y Elisa Cadario, publicada en 2011 en la revista *Contextos de Educación* No. 11, por la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

** Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Directora del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las Materias), equipo pluridisciplinar de investigación y de formación de investigadores: <https://sites.google.com/site/giceolem/>. Muchas de sus publicaciones pueden accederse libremente de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/>

Cómo citar este artículo: Carlino, P. Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22(1), 110-124.

Introducción

La investigación y la enseñanza de la escritura en las disciplinas son emprendimientos que solo recientemente han asumido las universidades argentinas. La mayoría de las investigaciones relacionadas solían enfocar las dificultades de los estudiantes para leer y escribir en la universidad: el foco estaba en el déficit de los alumnos, no en la enseñanza que reciben. Por el contrario, el presente estudio surgió de la relevancia que otorgamos para nuestra región a las contribuciones estadounidenses del movimiento “escribir a través del currículo” (WAC, por su sigla en inglés) (Bazerman *et al.*, 2005; Nelson, 2001; Russell, 1990) y “escribir en las disciplinas” (WID, por su sigla en inglés) (Hortshoj, 2001; Monroe, 2003), así como a las investigaciones británicas (Lea y Street, 1998; Lillis, 1999) y australianas (Chanock, 2004; Vardi, 2000) sobre “alfabetizaciones académicas”. Tanto WAC como WID promueven incluir la escritura en la enseñanza universitaria para favorecer el aprendizaje, mientras que los estudios sobre alfabetizaciones académicas dirigen su atención a las relaciones de poder, mediadas institucionalmente, entre lo que profesores y estudiantes hacen, piensan y esperan con respecto a las tareas de escritura necesarias para participar en los estudios universitarios. Una adicional y congruente fuente teórica para el presente trabajo es el enfoque constructivista sobre “didáctica de las prácticas del lenguaje”, originado en Argentina (Ferreiro, 2001; Lerner, 2003; Nemirovsky, 1999).

Contexto de la investigación

Argentina tiene 39 universidades públicas y 43 privadas, con 1.304.000 y 279.000 estudiantes, respectivamente (en un país con una población de 39 millones). Varían considerablemente en tamaño, desde 358.000 estudiantes en la Universidad de Buenos Aires a menos de 1500 en las instituciones más pequeñas y recientes (Anuario de Estadísticas Universitarias de la República Argentina, 2007). La tasa bruta de escolarización de educación superior en Argentina era de 68,6 % en 2006 (Anuario de Estadísticas Universitarias de la República Argentina, 2007). Aunque esta tasa es la más alta en Latinoamérica, se considera que el sistema terciario en Argentina es cada vez más ineficiente. Las estimaciones indican que la tasa de abandono de los estudiantes de primer año es aproximadamente del 50 % y que solo el 20 % de los estudiantes universitarios finalmente se gradúa (Marquís y Toribio, 2007, pp. 37-38)¹.

Las universidades nacionales (públicas), a las que asiste el 82 % de la población universitaria, tienden a ser las más prestigiosas. Los estudios de grado son completamente gratuitos y la mayoría de las carreras no requieren un examen de admisión desde 1983, año de la recuperación de la democracia. Aunque esta tradición de apertura de la educación superior pública ha favorecido el acceso de muchos estudiantes de clase trabajadora, también es cierto que esta política de ingreso irrestricto no garantiza el progreso en sus estudios ni la graduación. Son escasas otras políticas para favorecer la inclusión social, como ayuda financiera, programas de orientación o servicios de apoyo al estudiante. La mayoría del plantel docente está compuesto por auxiliares docentes a tiempo parcial mal remunerados; tienden a ser infrecuentes los programas de formación en servicio o desarrollo profesional de los docentes universitarios.

En las ciencias sociales y humanidades, es habitual que para cursar las distintas asignaturas se demande leer y escribir, aunque no se enseña explícitamente cómo hacerlo. Se solicita que los estudiantes lean

1 Nótese que los datos de este trabajo fueron consultados y recogidos al momento de elaborar la primera versión de este texto y han sufrido importantes modificaciones, a partir de las políticas públicas del gobierno kirchnerista (2003-2015), con creación de universidades en zonas populares, otorgamiento de becas para estudiantes de los sectores más vulnerables socioeconómicamente, mejora de salarios docentes, y ampliación considerable del presupuesto educativo.

diversas fuentes y respondan preguntas de examen, o que –fuera de clase– escriban monografías (tipo de texto poco definido), una o dos veces en el semestre para ser evaluados. Las clases difieren en tamaño, pudiendo albergar a 50 estudiantes y aun más en los trabajos prácticos (y 300 en las clases magistrales). No existen “centros de escritura”, “tutores de escritura”, “programas WAC o WID” al estilo de las universidades estadounidenses, ni “unidades de enseñanza y aprendizaje”, “asesorías para el desarrollo de habilidades de lenguaje y académicas” al estilo australiano. Los profesores se quejan de que “los estudiantes no saben escribir, no comprenden lo que leen, no leen”. Cada año los problemas de lectura y escritura aparecen en los titulares de los diarios.²

Mi investigación previa

Tres etapas de investigación parcialmente superpuestas derivaron en el presente estudio. La primera consideró la escritura académica como una habilidad cognitiva e investigó, a través del análisis de borradores, cómo los estudiantes universitarios revisaban sus textos durante una situación de examen. La segunda etapa surgió de las diferencias encontradas al comparar las revisiones de estos estudiantes y aquellas de universitarios franceses y norteamericanos reportadas en la literatura que inspiró mi estudio (Hayes y Flower, 1986; Piolat, Roussey y Fleury, 1994). Después de muchos análisis, comprendí que tal diferencia no era cognitiva sino cultural, y la atribuí a las disimilitudes entre países respecto de las experiencias de enseñanza de la escritura. Esto motivó un estudio comparativo en el que “descubrí” realidades desconocidas en la bibliografía publicada en español, tales como las unidades de enseñanza/aprendizaje y los programas de desarrollo docente australianos, los centros de escritura, y las “materias de escritura intensiva” norteamericanos, así como las contribuciones de las corrientes WAC, WID y alfabetizaciones académicas (Carlino, 2005b). La tercera línea de trabajo desarrolló una investigación acción durante seis años, que puso a prueba numerosas tareas de lectura y escritura en asignaturas de psicología y educación a los fines de favorecer la participación de los alumnos en clase e incrementar su actividad cognitiva sobre los objetos de estudio. Los resultados de estas dos últimas líneas de investigación fueron publicados con el objetivo de promover la necesidad de que las instituciones apoyaran la lectura y la escritura en todas las asignaturas universitarias (Carlino, 2005a, 2005b). Sin embargo, para argumentar a favor de esta tesis, se necesitaban más datos; la investigación presentada en este artículo pretende aportarlos.

El presente estudio

Preguntas de la investigación y método

Qué piensan estudiantes y docentes universitarios acerca de las tareas de lectura y escritura que se llevan a cabo en materias de las ciencias sociales? ¿Cómo devuelven (comentan) los docentes los escritos de sus alumnos? Para responder estas preguntas, un equipo de cuatro investigadores y yo comenzamos un estudio cualitativo financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas³. El estudio, hasta el momento, ha involucrado diez asignaturas de ciencias sociales en tres universidades públicas a través de dos grupos focales con 45 estudiantes del primer curso, luego del cual individualmente respondieron en forma escrita a las consignas: “¿Cuáles son las tareas de lectura y escritura más habituales en la

2 En el sitio <https://sites.google.com/site/giceolem/> se puede acceder a otros estudios de la autora sobre temas afines.

3 PIP No. 5178 financiado y evaluado por Conicet. El equipo de investigación estuvo integrado por Graciela Fernández, Viviana Estienne, Emilse Diment y Silvia Di Benedetto, y fue dirigido por Paula Carlino. Los datos fueron recogidos entre 2003 y 2006.

universidad?” y “¿Qué encuentras de novedoso en ellas, respecto de la escuela secundaria?”. Además, se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas a 15 docentes y 21 alumnos (véase apéndice A). Un recurso original, que resultó de gran utilidad al final de algunas entrevistas, fue ofrecer al entrevistado un conjunto de tarjetas con descripciones de clases hipotéticas, que mostraban diferentes tareas de “escribir para aprender” y de “aprender a escribir”. Se preguntó a los docentes y alumnos si las tareas eran similares o no a las que realizaban en sus clases, si las encontraban útiles, y por qué. Alternativamente, en otras entrevistas, les solicitamos que nos mostraran un examen ya evaluado e indagamos acerca de los significados que profesores y estudiantes otorgaban a los comentarios escritos por el docente en el texto de los alumnos. Adicionalmente, examinamos programas de las asignaturas, buscando información acerca de los requerimientos de lectura y escritura para cada materia.

Inspirados por el diseño de investigación de Lea y Street (1998), no buscamos una muestra representativa de todo el universo argentino sino un corpus de perspectivas en el cual explorar y delimitar nuestras hipótesis iniciales acerca de las experiencias institucionales que nos rodeaban. Nuestro objetivo fue aprehender y objetivar las prácticas cotidianas que se resultan transparentes, se consideran naturales y parecen necesarias, para volverlas observables a sus actores y a las autoridades. El fin último de nuestro estudio fue desnaturalizarlas para abrirlas a la crítica.

Resultados

El análisis de los datos recogidos permite caracterizar el panorama encontrado en los siguientes términos. La lectura y escritura de textos académicos son prácticas omnipresentes en las materias de ciencias sociales pero tienden a pasar inadvertidas: no se explicitan en los programas de las asignaturas ni son suficientemente guiadas por los docentes. Por el contrario, se dan por sabidas. Las percepciones de los docentes y alumnos entrevistados revelan que:

1. Las prácticas de lectura y escritura universitarias son novedosas para los alumnos porque difieren notablemente de los modos de leer y escribir requeridos en la escuela secundaria; por este motivo, constituyen para ellos un importante desafío.
2. A pesar de esta situación, los docentes a cargo de las diferentes materias no suelen explicitar sus expectativas en relación con la lectura y escritura ni acompañar su realización: la orientación es escasa y la retroalimentación, mínima.
3. La mayoría de los docentes y alumnos entrevistados consideran que la lectura y escritura no deben ser objeto de enseñanza en las asignaturas; esta opinión se basa en supuestos muy extendidos.
4. En algunos entrevistados encontramos cierta contradicción: aunque expresan que en la universidad no es apropiado enseñar a leer y a escribir, a la vez dan ejemplo de cómo algunos docentes se ocupan de acompañar la lectura y escritura de sus alumnos. Este acompañamiento es valorado por los estudiantes pero ni ellos ni sus docentes reconocen que ello constituya enseñanza orientada a ayudar a que los primeros continúen aprendiendo a leer y a escribir.
5. Algunos de los entrevistados atribuyen a limitaciones institucionales el hecho de que los docentes no se ocupen de la lectura y escritura de sus alumnos.
6. Mientras que las limitaciones institucionales deben ser tenidas en cuenta, los tenaces supuestos mencionados en III también dificultan que los profesores se ocupen de cómo se lee y se escribe en sus materias.

Incluyo a continuación extractos de las entrevistas para ilustrar nuestros resultados.

I

Leer y escribir para estudiar en la universidad implica un reto para los estudiantes porque es muy diferente a cómo refieren que se lo hace en la educación secundaria. Ellos manifiestan que las tareas de lectura y escritura que debieron realizar en la escuela antes de su llegada a la universidad requieren localizar en los textos cierta información según las preguntas de un cuestionario, y transcribir literalmente partes del texto. En la universidad, por el contrario, es necesario entender lo leído, hacer inferencias acerca del texto como un todo y en relación con otros textos:

ESTUDIANTE: ... en el secundario no te dicen “leé”, te dicen “contestá preguntas”. Te dan un cuestionario y te dicen “contestalo”

ENTREVISTADOR: ¿Y cómo lo hacés?

ESTUDIANTE: ¡La típica del cuestionario! Y es muy pavote: a ver... esta pregunta estaaaá, acá. (Señala).

ENTREVISTADOR: ¿Y en la facultad?

ESTUDIANTE: Y en la facultad no, se supone que tenés que leer. (Estudiante, CBC, Sociol., Educación).

Lo que me pierdo es que las deducciones que uno pueda sacar, extraer, no están escritas en ningún lugar [...]. Entonces, a veces me resulta difícil saber si está bien. (Estudiante, primer año, Psicología).

En la universidad, las tareas de escritura a partir de fuentes enfrentan al alumno con una nueva manera de leer, que le exigen comparar diferentes puntos de vista acerca del mismo tema y tomar en cuenta las relaciones existentes entre los puntos de vista de los diferentes autores. No existen verdades absolutas, hechos para repetir como en la escuela secundaria, sino diferentes posturas y argumentos para cada tema:

[Una pregunta que dio el docente en clase] decía: “¿Qué cosas le agrega Althusser a Marx?”. Ah, bueno, entonces yo ya sé que a Marx y a Althusser los tengo que estudiar juntos porque se complementan, pero en verdad yo los vi por separado. Con esa pregunta yo ya sé que me van a preguntar sobre la relación, pero si no, yo no sé (Estudiante, CBC, Educación).

Los docentes coinciden en que los alumnos “se pierden” cuando leen textos universitarios. Lo que ellos desconocen es que en la escuela secundaria los estudiantes estaban habituados a leer en forma superficial para cumplimentar las tareas requeridas (tal como refieren algunos alumnos entrevistados) y que probablemente en la universidad intentan leer pero, al no comprender, muchos abandonan la lectura:

Hay muchas dificultades para ver qué es lo importante del texto, sobre todo que les cuesta mucho relevar qué es lo importante del texto para el programa (Auxiliar docente de Sociología, CBC).

ENTREVISTADOR: ¿Qué hacen los estudiantes cuando leen?

PROFESOR: Nada, los alumnos no hacen nada cuando leen, nada de nada. Los alumnos no leen (Profesor titular de Sociología, CBC).

Si articulamos los datos de este estudio, la “falta de lectura” de los alumnos, mencionada por este profesor, no parece resultar de su inactividad producto de la “pereza” de ellos, sino de un abandono de

la lectura resultante de las dificultades para entender lo que leen. No es una no-lectura primaria, sino secundaria, emergente del sinsentido que provoca la incomprensión, y de la falta de recursos para hacerle frente.

En resumen, los modos de lectura y escritura exigidos por las diversas asignaturas universitarias son prácticas en las que no estás familiarizados quienes ingresan a la universidad, prácticas culturales y no naturales de “hacer cosas con el lenguaje”. Nos preguntamos, entonces, si tomar conciencia de este hecho ayudaría a los profesores de las diversas asignaturas y a las instituciones como tales para diseñar y sostener caminos (cómo, dónde, cuándo, a cargo de quiénes) de acompañar estas transiciones inevitables, agudizadas, probablemente, si los estudiantes provienen de familias que no han cursado estudios universitarios.

II

Aunque los “problemas de los alumnos” son reconocidos, esto no implica que sus necesidades educativas sean tenidas en cuenta. Por el contrario, ni las instituciones ni los docentes se ocupan de que los alumnos desarrollen formas ajustadas de leer y escribir en sus disciplinas. Tampoco incluyen en sus clases a la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje conceptual. Las expectativas (lo que el docente espera del alumno respecto a cómo analizar o producir un texto) no se hacen explícitas: raramente se proveen lineamientos para leer o escribir; de igual modo, el acompañamiento durante el proceso y la retroalimentación son escasas.

ENTREVISTADOR: ¿Trabaja con alguna guía de lectura la cátedra?

PROFESOR: No, [...] ¡darles una guía de lectura!, no, me parece que no tiene ningún sentido, se entiende bastante. Si no se entiende, lo que yo pretendo es que ellos marquen y me digan: “Esto no se entiende, ¿me lo explicás?” (Auxiliar docente de primer año, Psicología).

En las materias te piden que [el texto] esté bien organizado, que se entienda, pero eso es lo que te piden, pero no te explican nada [sobre cómo lograrlo]. [...] [Los profesores] no te dicen cómo incluir citas textuales ni referencias bibliográficas; se supone que lo sabés o que lo vas a averiguar por ahí. (Estudiante de primer año de Artes).

La escritura es mayormente requerida a los fines de la evaluación pero no es considerada una herramienta de aprendizaje. Esto se hace evidente en la escasez de orientación y retroalimentación que los estudiantes reciben. Estas dos situaciones se consideran “normales”, aunque algunos estudiantes se quejan porque perciben que pierden valiosas oportunidades de aprendizaje:

En general, siempre el examen entero es [viene devuelto con] un visto [✓] y la nota [calificación numérica]; es muy raro que el profesor se encargue de guiarte por la corrección [...] Lo que hacen es subrayar lo que está mal [...] y vos sabés que está mal, pero no sabés si está de más, si es al revés, o qué (Estudiante de primer año de Abogacía).

Comentarios [al texto escrito en situación de examen] no recibimos muchos... pero sí esas notas marginales “incompleto” o “faltan conceptos”, esas sí. No especifican, claro... (Estudiante de segundo año de Trabajo Social).

Este tipo de correcciones, ambiguas e inespecíficas (intercambiables de un examen a otro), sirven más para justificar la nota (Hjortshoj, 1996; Mosher, 1997; Sommers, 1982) que para ayudar al alumno a elaborar significados, o comprender sus errores para poder superarlos. En la cita previa, el “claro” en boca de un estudiante evidencia que esta clase de correcciones constituye una práctica frecuente e instituida. A pesar de esta experiencia habitual, las palabras y la entonación que utilizan los alumnos al referirse a ella critican sutilmente lo que perciben como una falta de dedicación del profesor:

¡Ese [texto de examen] ni lo tildó! O sea, no sabíamos si lo había corregido o no lo había corregido, si lo había mirado o no lo había mirado (Estudiante, Psicología).

Este es el [único profesor] que aclara cada punto [cada pregunta] cuánto vale, por eso lo traje, porque aclara la puntuación. Pero no tiene nada. No tiene nada escrito. [El parcial no presenta ninguna corrección. Su calificación es nueve, que consiste en sumar los puntos parciales de cada pregunta respondida] (Estudiante de cuarto año de Psicopedagogía).

Además de las entrevistas, para entender el lugar otorgado a la lectura y la escritura necesarias para participar en las materias, examinamos un corpus de programas de asignaturas de ciencias sociales. Estos, por lo general, contienen una lista con los temas disciplinarios a cubrir, acompañados por la bibliografía, los objetivos del curso y, ocasionalmente, la metodología que el docente implementará en sus clases. También especifican el número de trabajos prácticos a realizar como evaluación. La mayoría de los programas no mencionan que se requerirá de los alumnos leer y escribir textos. De todos modos, la escritura está implícita en las tareas de evaluación y la lectura, en la palabra “bibliografía” que precede al listado correspondiente. Un ejemplo raro de un programa en el cual la tarea de escritura se explicita solo dice:

El sistema de evaluación de la asignatura consistirá en un examen parcial individual, escrito, presencial [...] y un trabajo de síntesis conceptual, escrito, individual, domiciliario (Programa de cátedra, Psicología).

En esta sección hemos ilustrado que, aunque las “dificultades” para leer y escribir por parte de sus alumnos sean reconocidas, no se observan acciones docentes ni institucionales que apunten a ayudarles a superarlas. Nuestra interpretación de los datos obtenidos nos lleva a pensar que los desafíos que enfrentan los alumnos para leer y escribir según los modos esperados en cada asignatura son entendidos por las instituciones y docentes como sus dificultades o déficits, y no como emergentes de la falta de familiaridad con estas nuevas prácticas, propias de las disciplinas. En este sentido, quizá, podría explicarse que las cátedras no se involucren en colaborar para que los estudiantes puedan participar en estas nuevas prácticas.

III

La mayoría de los docentes y alumnos entrevistados piensan que la lectura y escritura disciplinares no deben ser objeto de enseñanza en la universidad. Algunos supuestos basados en cierto “sentido común” parecen justificar esta afirmación.

El primer supuesto atañe a considerar a la lectura como un proceso de extracción de significados “dados” en un texto: si el significado es inmanente al texto, basta con leerlo para acceder a él. Esta sería la razón por la que no hay, aparentemente, necesidad de ocuparse de la lectura después de que los alumnos aprendieron a leer al comienzo de la escolaridad. Se presupone que los estudiantes ya tienen desarrollada

esta habilidad, concebida como general y transferible a cualquier texto y contexto. Por el contrario, las investigaciones señalan a la lectura como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre a) el texto y b) los conocimientos y propósitos con que lee el lector. Por ello, si se reconociera que en este proceso no basta con la habilidad elemental de decodificar el texto, los docentes podrían explicitar ciertos conocimientos y propósitos de lectura, ya que atañen a su disciplina y no son familiares para los estudiantes.

Del mismo modo, la escritura aparece para los entrevistados como un canal de comunicación para transmitir ideas preexistentes y no como un método de elaborar significados sustanciales dentro de un campo de estudio. Desde este supuesto, ocuparse de la escritura implicaría centrarse en la gramática y la ortografía, y corregir errores de superficie, porque la escritura se concibe como “un producto textual más que como un proceso intelectual” (Carter, Miller y Penrose, 1998). Dentro de este marco, no se observa como necesario que los alumnos continúen aprendiendo a leer y a escribir en la universidad (ni que los docentes deban acompañar este aprendizaje), porque lectura y escritura se consideran la prolongación de habilidades generalizables previamente “aprendidas fuera de una matriz disciplinar” (Rusell, 1990). Por estas razones, algunos docentes explicaron que no consideraban que debían ocuparse de la lectura y escritura como parte de su trabajo:

ENTREVISTADOR: ¿Vos creés que es parte de tu tarea enseñarles a escribir [en tu materia]?

DOCENTE: ¡No!

E: ¿Por qué?

D: Porque tengo que enseñarles la materia... ellos lo tendrían que haber aprendido mucho mejor en la secundaria [...].

E: ¿Y vos cómo pensás que ellos pueden aprender eso, a hacer un texto así, de esa calidad que vos esperás?

D: Supongo que ya lo saben, lo que es un buen texto.

E: ¿Y de dónde lo podrían saber?

D: [Ríe] Muy buena pregunta... de las materias anteriores, porque [esta materia] es de segundo... Yo creo que tendrían que tener talleres de escritura... con gente especializada... de Letras (Auxiliar docente, segundo año, Relaciones Laborales).

Es interesante notar cómo este docente cambia sus ideas durante el transcurso de la entrevista. Primero afirma que no está dentro de sus funciones ocuparse de la escritura de sus alumnos porque asume que eso debería haber sido aprendido en el nivel educativo previo, y que podría ser transferido al contexto de escritura actual. Luego, el entrevistador le recuerda que previamente en la entrevista el docente había especificado las características de lo que él consideraba un buen texto “para su materia”. En ese momento, el docente ríe porque se da cuenta de que nunca nadie pudo haber enseñado eso a sus alumnos. En consecuencia, reconoce que ellos tienen necesidades educativas de las cuales él siente que no puede ocuparse, y sugiere que deberían abordarse en otros espacios curriculares, con docentes especializados.

El segundo supuesto invocado para no ocuparse de la lectura y escritura de los alumnos considera que los estudiantes son o deberían ser autónomos (Chanock, 2001). Ser adulto se equipara con ser experto, a través de una ecuación en la cual –en virtud del primer supuesto– la edad garantiza haber desarrollado previamente las habilidades de lectura y escritura, consideradas generales y transferibles:

Como creo que son alumnos universitarios, son responsables de lo que quieren decidir hacer [...]. No los oriento [sobre cómo leer], porque entiendo que son universitarios y ellos mismos tienen que decidir qué es lo que

quieren y qué es lo que no quieren. [...] Yo los dejo, porque para mí es interesante que ellos hagan ese recorrido [lector] y que ellos decidan (Auxiliar docente, primer año, Psicología).

Incluso los estudiantes asumen que son lo suficientemente mayores para leer de forma autónoma, sin necesidad de recibir orientación:

El docente va y explica, [...] te dice: "Lean estos textos" y ya está, depende de cada uno. [Los alumnos universitarios] como que ya son más grandes y es algo que depende de ellos (Estudiante, primer año, Artes).

La idea de que no está dentro de las funciones de los docentes universitarios hacerse cargo de la lectura y escritura se basa en un tercer supuesto. Tanto los profesores como los alumnos sostienen un modelo restringido acerca de la enseñanza de las asignaturas y de su objeto. Enseñar en las ciencias sociales se concibe en términos de que el profesor exponga oralmente y explique conceptos. En consecuencia, no se considera que el rol del docente incluya andamiar (guiar y retroalimentar) nuevas prácticas (en este caso, de lectura y escritura) para que, progresivamente, el alumno las aprenda. El aprendizaje se concibe como la internalización más bien pasiva de significados preformados transmitidos por el docente. No se suele considerar que la participación de los alumnos en tareas de lectura y escritura desafiantes, en ciertas condiciones y con ciertas ayudas pedagógicas, resulte imprescindible para favorecer el aprendizaje de los temas sobre los que se lee o escribe.

Desde este punto de vista, el objeto de enseñanza se entiende como una pieza de información, un conjunto de conocimientos declarativos. En cambio, no se tiene en cuenta como parte del saber que debe ser enseñado al conocimiento práctico, tácito y procedimental, como el involucrado en las prácticas de lectura y escritura de una disciplina, que resultan poco familiares para los alumnos.

Del mismo modo, los estudiantes tienden a esperar que las clases en la universidad se organicen en torno a un docente que comunica información en forma oral, mientras los alumnos se limitan a recibirla. Otras dinámicas metodológicas son consideradas, con frecuencia, una pérdida de tiempo:

[El entrevistador muestra una tarjeta con el relato de una clase en la cual los estudiantes trabajan en pares con sus borradores o versiones provisorias de lo que han escrito]

ESTUDIANTE: Esto de hacer un borrador y trabajarlo con algún compañero, ir corrigiéndolo entre los dos y después con el grupo, eso serviría, sí, aunque sea para discutir acerca del tema en cuestión. Sería bueno, si fueran grupos pequeños, si no fueran 80 en un aula.

ENTREVISTADOR: ¿Vos creés que no se hace porque son muchos?

ESTUDIANTE: Y..., yo creo que en parte sí, porque si fuéramos 20, 10 borradores a corregir [durante la clase], entonces, ¿cuándo damos la clase? (Alumna de segundo año de Literatura. Itálicas agregadas).

En el extracto de entrevista previo, la alumna reconoce que es difícil en grupos numerosos entrelazar la escritura con la discusión oral y recibir retroalimentación. Pero también deja ver que no considera a esa actividad una clase porque lo que espera es escuchar al profesor:

Me encantaría trabajar en grupos pequeños con compañeros, digamos dos, tres, y poder sentarnos a discutir un montón de cosas de la facultad... *En clase, en cambio, voy para incorporar conocimientos.* [...] voy a la clase, y voy a tomar mis apuntes y voy a estudiarlos (Estudiante de segundo año de Literatura) (itálicas por fuera del texto original).

En este apartado, se explicitaron tres supuestos tácitos –sobre la lectura y la escritura, sobre los alumnos universitarios y sobre la enseñanza– para entender por qué la lectura y la escritura necesarias para el estudio de las asignaturas no suelen concebirse como objeto de enseñanza dentro de las materias indagadas.

IV

En los datos recogidos, emergió una aparente contradicción entre lo que algunos entrevistados declaran pensar y lo que dicen hacer en sus clases. Si bien profesores y estudiantes generalmente sostienen que no es propio de la educación superior ocuparse de trabajar los modos de lectura y escritura esperados, hay algunos profesores que sí abordan incidentalmente cómo leen y escriben sus alumnos, según queda reflejado en el siguiente extracto de entrevista:

A veces, por ejemplo, hacemos estos pasos previos a la hipótesis, los hacemos oralmente entre todos, lo hacemos oral y después les decimos que en grupos escriban hipótesis y las lean en voz alta, y por ahí que otro grupo las justifique o que otro grupo le pueda hacer preguntas o charlamos por qué está bien o por qué está mal esa hipótesis [...]. Ellos traen un escrito de la casa, y lo que hacemos en las clases es eso: leer los escritos de todos, y charlarlos en clase (Auxiliar docente de segundo año de Diseño de Imagen y Sonido).

Por su parte, los estudiantes valoran este tipo de trabajo en clase junto con el docente porque les ayuda a entender lo que se espera de ellos. De igual modo, aprecian los comentarios que pueda realizar el profesor (en forma oral o escrita) a los escritos de los estudiantes, así como su orientación sobre qué buscar en las lecturas encomendadas:

ENTREVISTADOR: [¿Da lo mismo recibir comentarios del docente?]

ESTUDIANTE: No, no da lo mismo. Porque [...] si te da la nota sola, pero no te dice en qué te equivocaste, en qué fallaste, o qué pretende... y, vos no podés... bah, es como una guía que te escriban... que te marquen y que te indiquen (Estudiante de segundo año de Trabajo Social).

Hay materias para las cuales hay guías de lectura, que eso es bastante facilitador, porque uno sabe más a lo que le tiene que dar bola [prestar atención] y a lo que no le tiene que dar bola (Estudiante de primer año de Psicología).

A pesar de que los alumnos aprecian estas inhabituales orientaciones, afirman que no son “enseñanza” sobre la lectura o la escritura. Del mismo modo, el docente que las ofrece suele reconocer que está favoreciendo la comprensión de los conceptos disciplinares que su materia pretende enseñar, pero raramente puede tomar conciencia de que esta orientación también ayuda a sus estudiantes a ajustar el modo como los leen y escriben. La afirmación de que no corresponde a los docentes ocuparse de la lectura y la escritura en sus asignaturas y, a la vez, la acción (infrecuente) de ocuparse de ello mencionada por algunos entrevistados plantea una contradicción, que se puede comprender si tenemos en cuenta los supuestos mencionados en el apartado III acerca de la naturaleza de la lectura y la escritura, de los estudiantes y de la enseñanza.

V

Durante las entrevistas realizadas en este estudio, preguntamos a docentes y estudiantes por qué creían que la mayoría de los docentes de las disciplinas no se ocupan de la lectura y la escritura en sus materias.

1. Ellos lo atribuyeron a limitaciones institucionales: escasas horas de clase y bajo salario en relación con el tiempo que los docentes dedican a su actividad.
2. Número excesivo de alumnos por clase.
3. Falta de formación de los profesores.

VI

A la vez que las limitaciones institucionales deben ser tomadas en cuenta por las autoridades, los supuestos generalizados a los que hicimos referencia en el apartado III también dificultan que los docentes incluyan el trabajo sobre la lectura y escritura en sus materias. Sus creencias “*pueden tener fuerza motivacional* porque no solo etiquetan y describen el mundo sino que además establecen objetivos (conscientes e inconscientes) y promueven o incluyen deseos” (Strauss, 1992, p. 3, citado por Curry, 2002; resaltado del original). Sin embargo, estas creencias pasan desapercibidas porque aparecen naturalizadas como parte del “sentido común” de los entrevistados.

Discusión y conclusiones

Esta investigación nació del intento de promover un debate local y justificar con datos empíricos la necesidad de ocuparnos de enseñar a leer y a escribir en las disciplinas en las universidades argentinas y latinoamericanas. De todos modos, sus raíces teóricas surgidas de contribuciones de América del Norte, Australia y Gran Bretaña, alientan un diálogo más amplio. El presente estudio sugiere que las universidades argentinas descuidan la lectura y escritura para participar y aprender en las materias indagadas, en mayor medida que en el mundo de habla inglesa. Algunas ideas generalizadas subyacentes a esta situación tienden a ser similares: un concepto restringido de escritura y alfabetización (Bogel y Hjørshoj, 1984; Carter, Miller y Penrose, 1998; Creme y Lea, 1998; Lea y Street, 1998; Russel, 1990) y una debatible noción de autonomía de los estudiantes (Chanock, 2001, 2003). Nuestro estudio ofrece una exploración adicional de las creencias predominantes acerca de la naturaleza de la lectura y la enseñanza. Este grupo de supuestos cuestionables, también denominados *discursos* (Gee, 1990; Ivanic, 2004), *mitos* (Creme y Lea, 1998), *modelos implícitos* (Lea y Street, 1989), *enfoques* (Lillis, 2003) y teorías tácitas (Gee, 1990) “lleva a formas particulares de acción social, [...] decisiones, [...] elecciones y omisiones” (Ivanic, 2004, p. 124). Junto con las limitaciones institucionales materiales, impiden que los docentes respondan a las necesidades educativas de sus alumnos, perjudicando en especial a los estudiantes cuyas familias no han cursado estudios universitarios, para quienes se maximiza la confusión generada por no recibir guía (Lillis, 1990). Nuestros resultados también apoyan el enfoque constructivista de la “didáctica de las prácticas del lenguaje” originado en Argentina (Lerner, 2003), que propone enseñar (compartir, hacer explícitas y ayudar a ejercer) las prácticas de lectura y escritura requeridas para participar en la escuela y en la sociedad, en lugar de responsabilizar a los alumnos por lo que aún no saben hacer.

Para concluir, y más allá de la discusión con otros autores que han indagado sobre temas afines, los hallazgos de esta investigación plantean preguntas y brindan insumos para pensar las políticas institucionales

atinentes a quiénes cabe la responsabilidad de ayudar a participar en las prácticas de estudio que la universidad demanda. La respuesta debería considerar también el cómo, el cuándo, el a cargo de quiénes y con qué formación, y –sin duda– el porqué de todo ello.

Adenda en abril de 2017

Me permito incluir en esta sección, agregada al artículo original, algunas consideraciones cuya pertinencia evaluará el lector del presente número de *Enunciación*. Cuando los editores de esta revista colombiana me solicitaron el envío de un trabajo ya publicado para incluirlo en la sección “Autor invitado”, no dudé en aceptar ni acerca de qué trabajo iría enviar.

Por un lado, porque me une con Colombia, y en particular con varias de sus universidades, una relación de trabajo y afecto de más de una década. Han sido los colegas colombianos lectores de mis publicaciones desde 2003, cuando la Universidad de Antioquia publicó un primer artículo de mi autoría. Desde entonces, también han sido interlocutores, en encuentros dentro y fuera de Colombia.

El artículo que precede a esta adenda fue originalmente escrito y publicado en inglés y luego traducido y publicado en español, aunque por diversas razones no ha tenido, según tengo conocimiento, la misma difusión que otros artículos de mi autoría. Sin embargo, se trata, a mi juicio, de un trabajo nodal en el curso de mi producción. Por ello he querido incluirlo en esta revista. Téngase en cuenta que este trabajo se origina en los hallazgos del primer proyecto de investigación financiado y acreditado por Conicet del cual no solo fui directora sino en el que logré aunar el trabajo de varias profesoras universitarias argentinas cuyas tesis de maestría me propusieron dirigir. En ese momento, después de haber tenido la experiencia de dirigir otras tesis cuyos temas fueron escogidos por los tesistas por fuera de mi propia línea de investigación, decidí que los trabajos de tesis que en adelante dirigiría debían estar claramente enmarcados en mis intereses investigativos y articulados entre sí. Para que yo –como directora– pudiera dedicarles el tiempo que las tesis requieren, no podría continuar dispersando mis esfuerzos en temas colaterales surgidos solamente del interés de quien hacía su tesis. Pensé que el tema debería ser propuesto por el director de tesis y que el recorte del problema sería negociado con los potenciales tesistas según sus intereses. De igual modo, para garantizar la relevancia de los aportes que una tesis individual puede hacer, consideré que era necesario que varias tesis abordaran distintas aristas o recortes de un común problema de investigación. Una tesis suele decir muy poco si se presenta como estudio aislado. Pero el trabajo aunado de varias tesis puede constituir una contribución de envergadura, si ellas abordan un problema suficientemente original y relevante, si sus análisis son sólidos y están articulados entre sí. Desde mi parecer, el Proyecto PIP 5178, objeto del presente artículo, cumple con estas condiciones... aunque será el lector de este número de *Enunciación* quien deba sacar sus propias conclusiones.

Sea como fuere, no quiero que pase desapercibido el origen de este artículo, que vincula resultados del trabajo de tesis de las colegas mencionadas en la nota a pie de página 3. Me interesa en este punto compartir con el lector los entretelones del proceso de producción, porque pienso que conocerlos vale la pena también como un aporte. Sabido es que son escasos los recursos para investigar en América Latina en temas como este. Por ello, es un despropósito desaprovechar la oportunidad de aunar en un mismo esfuerzo la dirección de tesis, la labor de varios tesistas y el trabajo investigativo riguroso dentro de un campo de problemas, que requiere ser explorado a lo largo de varios años. Las tesis individuales raramente resultan en verdaderos aportes, a pesar de haber conllevado gran dedicación del tesista y del director. Las tesis sueltas muchas veces no llegan a su fin, y dejan por el camino ingentes esfuerzos e

ilusiones (véanse mis estudios sobre la ardua experiencia de los tesisistas en: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/posgrado>).

La labor articulada de varias tesis que dio origen a esta publicación –y a otras con los resultados particulares de cada tesis (véanse Di Benedetto y Carlino, 2007; Diment y Carlino, 2006; Estienne y Carlino, 2004; Fernandez y Carlino, 2010, disponibles en <https://sites.google.com/site/giceolem2010/universidad>)– es infrecuente en las ciencias sociales, no así en las ciencias de laboratorio. A partir de esta experiencia, comprendí la potencialidad de esta unión de esfuerzos y encabecé sucesivos proyectos de investigación con la misma filosofía. El actual equipo de investigación que dirijo, el GICEOLEM, es producto de ello. Gracias a este modo de funcionamiento, podemos exhibir numerosas publicaciones que van progresivamente abordando los interrogantes que previos proyectos de investigación dejan abiertos. El artículo que el lector tiene en sus manos fue central, como experiencia y por sus resultados, para conformar el programa de investigación de nuestro grupo, que hoy se abre a nuevos retos. Por este motivo no dudé elegirlo cuando me invitaron a colaborar con la revista *Enunciación*.

Apéndice A. Preguntas básicas de las entrevistas

Estudiantes

1. ¿Cómo leías en la escuela secundaria? / ¿Cómo eran las consignas de lectura que tenías?
2. ¿Cómo lees en la universidad? / ¿Cómo son las consignas de lectura que tienes ahora? ¿Qué es lo que te parece difícil de leer en la universidad? ¿Puedes dar un ejemplo?
3. ¿Recibes apoyo de los profesores para las tareas de lectura? ¿Cómo? ¿Por qué?

(Lo mismo para la *escritura*)

1. Cuando entregas un examen, una monografía, etc., ¿cómo son los comentarios o correcciones escritas por el profesor que lo evalúa? ¿Me puedes mostrar un examen o monografía corregida?
2. (Con el examen o monografía corregida a la vista). ¿Por qué piensas que el profesor puso esta tilde / subrayó / escribió esto? ¿Te resulta útil? ¿Por qué?
3. Antes del examen o monografía, ¿cómo te explicó el profesor lo que debías hacer?

Docentes

1. ¿Cómo *escriben* tus alumnos en la universidad? ¿Qué tareas de escritura les das? ¿Trabajas con ellos en clase? ¿Cómo? ¿Me puedes dar un ejemplo?
2. ¿Qué dificultades para escribir encuentran tus alumnos en la universidad?
3. ¿Les das algún tipo de apoyo para la tarea de escritura?
4. ¿Piensas que ocuparse de la lectura y la escritura de tus alumnos es parte de tu trabajo como docente de una disciplina? ¿Por qué?

(Lo mismo para la *lectura*)

1. Cuando evalúas los escritos de tus alumnos, ¿cómo es tu *feedback*? ¿Me puedes mostrar una monografía o examen corregidos?
2. (Con el examen o monografía corregidos a la vista). ¿Por qué pusiste esta tilde/ subrayaste / escribiste esto? ¿Piensas que tus alumnos encuentran este tipo de correcciones útiles? ¿Por qué?
3. Antes del examen o monografía, ¿cómo les explicaste a tus alumnos lo que tenían que hacer?

Referencias bibliográficas

- Anuario de Estadísticas Universitarias de la República Argentina 2006 (2007). Coordinación de Investigaciones e Información Estadística. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.dprofesional.com.ar/mini/anuarios/Anuario-2006.zip>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press. Recuperado de http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. Bogel y K. Gottschalk (eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors* (pp. 1-19). Nueva York: Norton.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re336_09.htm (último acceso 29/04/17)
- Carter, M., Miller, C. y Penrose, A. (1998). Effective Composition Instruction: What Does the Research Show? *Publication Series*, 3. Recuperado de http://writing.uncc.edu/sites/writing.uncc.edu/files/media/docs/Effective_Writing_Instruction_What_Research_Shows.pdf (último acceso 29/04/17)
- Chanock, K. (2001). From Mystery to Mastery. *Changing identities: proceedings of the 2001 Australian Language and Academic Skills Conference* (pp. 29-30). Wollongong: Univeristy of Wollongong. Recuperado de: <http://learning.uow.edu.au/LAS2001/selected/chanock.pdf>
- Chanock, K. (2003). Autonomy and responsibility: same or different? *Proceedings of the Independent Learning Conference*, s.n., 13-14. Recuperado de https://www.independentlearning.org/uploads/100836/ila03_chanock.pdf (último acceso 29/04/17)
- Chanock, K. (2004). *Introducing Students to the Culture of Enquiry in an Arts Degree*. Milperra: HERDSA.
- Creame, P. H. y Lea, M. (1998). Student Writing: Challenging the Myths. *Proceedings of the 5th Annual Writing Development in Higher Education Conference*, s. n., s. p. Recuperado de <http://www.rdg.ac.uk/AcaDepts/cl/CALS/wdhe98/cremelea.html>
- Curry, M. J. (2002). Cultural models in the U.S. writing classroom: matches and mismatches. En: M. Graal (ed.), *Writing Development in Higher Education: Changing Contexts for Teaching and Learning* (pp. 45-61). Leicester: University of Leicester.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: The Falmer Press.
- Hayes, J. y Flower, L. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Hjortshoj, K. (1996). *Responding to Student Writing. Knight Writing Program*. Nueva York: Cornell University.
- Hjortshoj, K. (2001). *The transition to college writing*. Boston: Bedford/St.Martin's.
- Holm-Nielsen, L., Thorn, K., Brunner, J. y Balán, J. (2005). Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America. En H. de Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight. (eds.), *Higher Education in Latin America. The International Dimension* (pp. 39-69). Washington, D.C.: The World Bank. Recuperado de <http://>

resources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension.pdf

- Ivanic, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-244.
- Kaufman, A. M. (2004). La inclusión de los niños en el mundo letrado: un desafío para la escuela. En S. Gvirtz y M. E. de Podestá, *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza* (pp. 125-173). Buenos Aires: Granica.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lillis, T. (1999). Whose 'Common Sense'? Essayist Literacy and the Institutional Practice of Mystery. En C. Jones, J. Turner y B. Street (eds.), *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues* (pp. 127-147). Ámsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Marquís, C. y Toribio, D. (2007). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo. Recuperado de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/07/2007-Informe-Argentina.pdf> (último acceso 29/04/17)
- Monroe, J. (2003). Writing and the Disciplines. *PeerReview*, 6(4), 4-7.
- Mosher, J. (1997). Responding to Students Papers. Responses to Avoid and Productive Advice to Give. *Teaching with Writing*, 7(1), s. p. Recuperado de http://sdsuwriting.pbworks.com/w/file/attach/69139707/13_ways_responding_compilation.pdf
- Nelson, N. (2001). Writing to Learn: One Theory, Two Rationales. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (eds.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice* (pp. 23-36). Dordrecht, Boston y Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Ciudad de México: Paidós.
- Piolat, A., Roussey, J-Y. y Fleury, P. H. (1994). Brouillons d'étudiants en situation d'examen. *Le français aujourd'hui*, 108, 39-49.
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.
- Vardi, I. (2000). What Lecturers' Want: An Investigation of Lecturers' Expectations in First Year Essay Writing Tasks. *Proceedings of The Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference "Creating Futures for a New Millennium"*, s. p. Queensland: University of Technology. Recuperado de http://fyhe.com.au/past_papers/papers/VardiPaper.doc

