

Estela Inés Moyano

Universidad Nacional de General Sarmiento

## La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria<sup>1</sup>

Los problemas de escritura de los alumnos universitarios en la Argentina no sólo han sido señalados por los profesores de las diferentes disciplinas sino que han sido confirmados por estudios diagnósticos. Como consecuencia, desde hace algunos años han surgido en nuestro país propuestas aisladas de enseñanza de la escritura en contextos de grado universitario que, pese a su reconocido valor, no han tenido un apoyo institucional suficiente que permitiera su establecimiento y expansión. Aun cuando actualmente muchos lo recomiendan, las universidades argentinas no parecen estar preparadas para sostener un proyecto de escritura a lo largo de las carreras universitarias, como existe en los países sajones desde hace tres décadas. No es nuestro propósito adscribir completamente a este movimiento, sino proponer la reflexión acerca de las características que podría adquirir un proyecto similar en las universidades de nuestro país, teniendo en cuenta los avances de los estudios sobre el lenguaje, la didáctica del discurso especializado, las características de alumnos y docentes, así como las de cada universidad. ¿En qué etapas de la formación de los alumnos introducir la enseñanza de la escritura académica? ¿Quiénes deben hacerse cargo de ella? En esta comunicación nos proponemos sostener que éste deberá ser un trabajo interdisciplinario conducido por los profesores de lengua especializados en lenguaje científico-académico a lo largo de la formación universitaria. Para ello, consideraremos cuál es el lugar de la enseñanza de la escritura en la universidad, el de la gramática y el de la reflexión

sobre el uso del lenguaje en contextos específicos. Asimismo, destacaremos la necesaria participación en el proceso de los profesores de las otras disciplinas.

*Several researches in Argentina have confirmed the severe difficulties of pre-university students in writing academic texts. Nevertheless, Argentinean universities lack writing across the curriculum projects, no matter any isolated course has been taken place. Our purpose here is reflecting on some features of a project of this kind in our country, not adscribing straightforward to the WAC movement as it is in other countries but taking into account its spirit, language and discourse studies, specialized discourse pedagogy, and the particularities of our universities, students and professors. ¿When should our students being introduced to academic discourse? ¿Should linguists or other disciplines professors take this responsibility? In this paper we try to show that it should be an interdisciplinary enterprise across the curriculum driven by language (Spanish) professors with a specialization in scientific-academic discourse. We make reflections about the place of teaching literacy at the university, the role of grammar, grammatics and language use in specific contexts, underlining the needed participation of other disciplines professors in the process.*

## Introducción

Los problemas de los alumnos universitarios en cuanto a la lectura y la escritura ya son de reconocimiento generalizado: comprensión lectora deficiente, escaso valor de las producciones orales y escritas, dificultades para seleccionar contenidos disciplinares pertinentes para la escritura de un texto, para confrontar posiciones o para argumentar. Asimismo, existen diversas investigaciones diagnósticas que, a través de la aplicación de diferentes metodologías de relevamiento de datos y a partir de distintos marcos teóricos aplicados a la indagación, revelan dificultades similares en grupos de alumnos de instituciones universitarias argentinas, tanto en el nivel de pregrado como a lo largo de la carrera. (Escrura, 1995; Ameijide y otras, 2000; Pereira y di Stefano, 2001; VV. AA., 2001; Zalba, 2002; Cubo de Severino, 2002; Uslenghi y otras, 2002; Moyano, 2003)

Como consecuencia, desde hace algunos años han surgido en el país propuestas aisladas de enseñanza de la escritura en contextos de grado universitario que, pese a su reconocido valor, no han tenido un apoyo institucional suficiente que permitiera su establecimiento y expansión. En un documento de la UNLu (VV. AA., 2001), se identifican dos tipos de propuestas en este sentido. Un primer grupo, que incluye el dictado de cursos o talleres ofrecidos en el nivel de pregrado o en los primeros años de la carrera, está orientado a remediar la situación de escaso desarrollo de habilidades de lectura y escritura generado por experiencias educativas deficientes. Según este documento, las propuestas de este tipo parten del supuesto de que el nivel medio debe garantizar la adquisición de habilidades generales básicas aplicables a la comprensión o a la producción de textos en cualquier contexto. La tarea de la enseñanza se asigna a los profesores de letras o especialistas en lectura y escritura.

El segundo grupo entiende la comprensión y la producción de textos como “intrínsecamente vinculadas a la construcción de conocimientos específicos”. Sin dejar de tener en cuenta las carencias de formación de los estudiantes, subordinan su reparación a la transmisión de los modos de leer y escribir dentro de la comunidad disciplinar. Se proponen tareas complejas de lectura y escritura, pero el contenido a enseñar son los conocimientos de la disciplina. En otros casos, los contenidos integran los conocimientos de la disciplina con las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociales en la comunidad académica y profesional. El estudiante debe ser formado como integrante de la comunidad disciplinar y esta capacitación debe formar parte de lo enseñado en la universidad. Quienes se ocupan de la tarea de enseñanza en la mayoría de estas propuestas son los docentes de las diferentes asignaturas o –en mucho menor medida– equipos interdisciplinarios.

Por último, se señala la dificultad institucional y presupuestaria que presentan las universidades argentinas para la instalación de proyectos de este tipo que acompañen al alumno a lo largo de su carrera. En algunas universidades los cursos de pregrado han obtenido la atención necesaria, pero no ha sido posible hasta el

momento instalar institucionalmente los proyectos a lo largo de la currícula, pese a las recomendaciones de diversos investigadores (VV. AA., 2001; Carlino, 2003) y al interés de algunas unidades académicas de diferentes universidades.

En los países anglosajones existe una larga tradición en este sentido: desde hace tres décadas funcionan programas de “escritura a lo largo de la currícula” (WAC) en muchas universidades. (Mc Leod y Soven, 2000; Mc Leod, 2000; Fullwiler y Young, 2000; Carlino, 2002) También allí pueden reconocerse dos corrientes complementarias. (Mc Leod, 2000) La primera, llamada “cognitiva”, que considera la escritura en su función epistémica, sostiene tres premisas básicas: la escritura constituye un modo de aprendizaje, en el que la escritura expresiva es una vía necesaria hacia la escritura transaccional; el alumno debe estar preparado para dirigirse a diferentes posibles destinatarios; la enseñanza de la escritura debe centrarse en la reflexión sobre el proceso antes que sobre el texto como producto. (Freisinger, 2000)

Quienes pertenecen a esta primera corriente piensan que los responsables de la enseñanza de la escritura académica deben ser los profesores de las diferentes disciplinas pues, al decir de Freisinger, “los profesores de lengua generalmente han fracasado miserablemente en esta responsabilidad”. Más moderadamente, Fullwiler y Young (2000) señalan que los alumnos no necesitan expertos en lectura y escritura sino profesores de otras asignaturas que puedan “trabajar sobre las habilidades generales del lenguaje para conducir el aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, reforzar las habilidades más específicas enseñadas por los profesores de lectura, escritura y conversación”. La responsabilidad de la enseñanza del lenguaje corresponde a cada docente. De esta manera, estos autores relegan a los profesores de lengua a una “única y especializada contribución a la educación de los estudiantes; las complejas y difíciles técnicas para enseñar gramática tradicional y transformacional, convenciones retóricas y teoría del discurso quedan en su dominio”.

La segunda corriente, llamada “retórica”, considera que el alumno debe aprender a escribir en diferentes disciplinas, de manera de introducirse en las convenciones de las distintas comunidades discursivas. El acento está puesto sobre la escritura formal, considerada como una práctica social en la comunidad académica. Este aprendizaje se hace, en primer lugar, en cursos introductorios a la universidad y, posteriormente, en cursos intensivos a lo largo de la carrera, pero en forma paralela al dictado de las otras materias. L. Peterson (2000) afirma que el aporte de los departamentos de lengua es “enseñar a los estudiantes cómo reconocer y usar convenciones de escritura centrales en las disciplinas mediante la aplicación de técnicas de análisis retórico”. En estos cursos, se introduce al alumno a la escritura de los más importantes grupos disciplinares. En los cursos de escritura intensiva (Farris y Smith, 2000) el objetivo consiste en avanzar sobre las convenciones más complejas de cada comunidad.

Si bien se atribuye esta responsabilidad a los profesores de lengua, se advierte que deberán tener una formación adicional, puesto que en la de grado no se incluye la reflexión sobre los discursos no-ficcionales, especialmente los de la ciencia. Un conocimiento de este tipo y de las convenciones sociales que rigen estas comunidades discursivas será imprescindible para que el docente de letras pueda hacerse cargo de estos cursos. Se requiere también de una colaboración de los profesores de otras asignaturas, que no tienen la formación necesaria en el área específica de uso del lenguaje pero podrán proveer textos para el análisis.

Acordamos con las propuestas nacionales e internacionales en que es necesaria una formación de los alumnos universitarios en las convenciones sociales y discursivas de la comunidad académica, que no supongan una acción meramente remedial. Sin embargo, consideramos necesarias algunas reflexiones para ajustar una propuesta propia y orgánica, que sirva a los fines señalados.

En primer lugar, se trata de advertir que no es conveniente enfrentar la tarea como remedial. Una acción remedial supone considerar al alumno como una tabla rasa sobre la que hay que inscribir ciertos aprendizajes que no fueron realizados en los niveles educativos correspondientes. Pero en nuestro país, los estudiantes universitarios tienen, en general, al español como lengua materna y, por lo tanto, han adquirido el sistema de la lengua en sus primeros años de vida y son capaces de usarlo adecuadamente en diferentes contextos por los que han transitado. Es, en cambio, evidentemente necesario operar sobre el desarrollo de la escritura y la oralidad secundaria en contextos específicos mediante una reflexión acerca de la mutua determinación entre lenguaje y contexto que redundará en una reflexión sobre el sistema, teniendo en cuenta que el cambio de contexto que significa el ingreso a la universidad implicará nuevos tipos de discurso. En términos de Bajtín, una nueva esfera de actividad humana propondrá a quienes se inicien en ella el desafío de nuevos géneros discursivos para abordar. Y esos nuevos géneros implican un nuevo uso del lenguaje, con particularidades propias de ese ámbito social que deben ser adquiridas por los alumnos. Así, el estudiante obtendrá una mayor conciencia de su conocimiento de la lengua y podrá, de esta manera, resolver problemas remanentes en las competencias básicas que deberían haber sido adquiridas en niveles educativos anteriores.

En segundo lugar, cabe señalar, pese a que resulta obvio, que los profesores de otras disciplinas dominan, desde luego, los contenidos de las asignaturas que dictan, comparten además las convenciones discursivas de la comunidad a la que pertenecen en tanto suelen ser autores de artículos, informes, manuales, etc. Sin embargo, no está instalada aún en nuestro país –salvo excepciones individuales o de pequeños grupos– una reflexión sobre estas convenciones que permita a los docentes guiar a los alumnos en la adquisición del discurso de una disciplina específica. (Moyano, 2000) Asimismo, diferentes profesores de grado y posgrado universitarios han señalado las dificultades encontradas a la hora de llevar a cabo

instancias pedagógicas tendientes a la enseñanza de la lectura y la escritura. (Lutz, E. UNS, Fardelli, C; Formento, H y Novik, M, Idel UNGS; Villarreal, E. UNMDP-INTA y otros. Comunicaciones personales)

Relegar a los profesores de lengua, como lo hacen algunos de los autores mencionados antes, a la enseñanza de contenidos teóricos específicos de la lingüística es limitar su contribución como especialistas y suponer una enseñanza de la lengua como disciplina teórica. Este tipo de contenido, verdaderamente imprescindible en la carrera de Letras así como para la formación de maestros, no debería ser el objetivo central de los cursos de lectura y escritura, que deberían orientarse en cambio al desarrollo de habilidades en el uso de la lengua en diferentes contextos y, en el caso particular que nos ocupa, en el contexto de la comunidad universitaria o académica, distinto de las comunidades disciplinares. Sin embargo, obsérvese aquí que tampoco pretendemos concentrar el aprendizaje en las cuestiones retóricas, sino que proponemos el aprendizaje del uso del lenguaje en un contexto específico, lo que implica también trabajar con los contenidos de la disciplina sobre la cual versan los textos seleccionados.

El trabajo académico de los estudiantes durante la carrera de grado exige prácticas lingüísticas cada vez más complejas en relación con los contenidos disciplinares y las actividades que los preparan para la investigación, el desarrollo tecnológico y la aplicación a la vida profesional. El lenguaje no solamente permite la construcción de conceptos sino la realización de estas prácticas en tanto actividades sociales. La carrera universitaria requiere, por lo tanto, el aprendizaje de nuevos géneros, entendidos como tarea social llevada a cabo a través del lenguaje. (Martin, 1993) Esta actividad tiene siempre un propósito definido en relación con el contenido y con el destinatario.

El desafío consiste en diseñar un programa para el acceso gradual de los alumnos que hoy llegan a las universidades a los géneros académicos. Nos proponemos aquí algunas reflexiones para contribuir a esta tarea.

Los cursos de pregrado como instancia previa al desarrollo de la escritura a lo largo de la carrera

Dado que en la formación básica y media la reflexión sobre los géneros que recontextualizan los contenidos científicos de las diferentes disciplinas es escasa, se requiere de una primera instancia introductoria que permita a los estudiantes el acceso a la comunidad académica. Citaremos en este sentido el Taller de Lecto-Escritura del Curso de Aprestamiento Universitario de la Universidad Nacional de General Sarmiento, de 7 meses de duración con 4 horas semanales, dictado para los ingresantes a todas las carreras. Los contenidos y los enfoques teóricos y pedagógicos fueron modificados en 2002, con la introducción de una unidad (40 horas) elaborada sobre la base de la teoría de géneros y su aplicación didáctica,

desarrolladas por J. R. Martin y sus colaboradores dentro de la tradición de la Lingüística Sistemico-Funcional (LSF) fundada por M. A. K. Halliday.<sup>2</sup> Este taller es dictado por profesores de Lengua y se propone el desarrollo de competencias de lectura y escritura avanzadas en los alumnos, que les permitan el acceso al discurso académico y científico de modo de facilitar su ingreso a la universidad y a las prácticas de ese ámbito.

Una didáctica de la lengua centrada en el género implica explicitar el modo en que el uso de la lengua construye significado. Según Cope y Kalantzis (1993), significa ubicar a los estudiantes en el rol de aprendices y al docente en el rol de experto en el sistema de la lengua y su funcionamiento, y poner énfasis en el contenido, en la estructura de los textos y enseñar gramática otra vez. Una didáctica de este tipo significa crear un espacio pedagógico nuevo, tanto en oposición al modo tradicional de enseñanza de la lengua como a los estilos de enseñanza centrados en lo comunicacional. Los estudiantes tienen que analizar críticamente los diferentes propósitos sociales que informan patrones de regularidad en el uso de la lengua y las razones para las convenciones textuales.

Centrar la enseñanza de la lecto-escritura en los géneros permite una reflexión sobre el uso de la lengua sobre la base de una concepción del lenguaje como sistema semiótico en relación de realización con otro más abstracto: el contexto social. Por realización se entiende que un sistema redundante en el otro: el lenguaje construye contexto y es construido por él. (Halliday y Martín, 1993) Es inevitable, entonces, volver a trabajar desde la gramática, especialmente con aquellos estudiantes pertenecientes a grupos marginados de los ámbitos de poder. (Cope y Kalantzis, 1993) Dado que la organización del contexto se correlaciona con la organización gramatical, es necesaria la reflexión a partir de una gramática basada en la semántica. El saber acerca de cómo el lenguaje se usa para significar en los diferentes géneros es particularmente importante cuando se trata de asistir a los estudiantes en el acto de escritura. (Martin y Rothery, 1993)

La lectura de géneros científicos y académicos –como conferencias, capítulos de manuales universitarios o libros destinados a la comunidad científica– cumple una función de “inmersión” en el ámbito específico, cuyo discurso es necesariamente objeto de aprendizaje para quienes se proponen ingresar a la universidad y proveen un marco para el aprendizaje del uso del lenguaje en ese contexto. Sin embargo, la adquisición de los géneros académicos requiere de reflexión metalingüística y metacognitiva, de modo que demanda de un período intenso de enseñanza- aprendizaje que supone, además de la inmersión a través de la lectura, el reconocimiento de rasgos lingüísticos típicos de los géneros y los registros, una didáctica de modelación de la producción escrita y oral, la producción grupal e individual: una secuencia didáctica en la que, progresivamente y a partir de la zona de desarrollo próximo, el alumno desarrolle en interacción con el docente y el grupo las competencias lingüísticas y comunicacionales deseadas.

La lectura de un corpus de textos disciplinares que aborden la misma temática ofrece un primer marco para la reflexión sobre el contexto: qué actividad se lleva a cabo a través de cada texto y cómo se enmarca en actividades de la comunidad científica, cuál es el rol del autor y su relación con la audiencia, cuál su propósito, cuáles son los pasos que permiten darle cumplimiento, cuál es el tema y cuál su especificidad. El análisis del desarrollo temático y la organización de los contenidos permiten un trabajo sobre el campo disciplinar. Los textos disciplinares se constituyen así en modelos genéricos que hacen posible la introducción a la comunidad académica.

Dada la necesidad de graduar el aprendizaje de los géneros académicos, para el desarrollo de habilidades de escritura, se seleccionan géneros científicos básicos y respuestas a consignas a partir de la lectura de corpus. Luego de un trabajo de “deconstrucción” del modelo (Martin, 1999), que incluye la reflexión sobre el contexto y su realización gramatical, se proponen tareas de escritura conjunta e individual, que incluyen la planificación del escrito para un contexto dado en la consigna y la evaluación del ejemplar producido.

Como resultado del proceso, los alumnos identifican y producen definiciones, clasificaciones, explicaciones de procesos y de procedimientos, macro-géneros como el artículo de divulgación, que exige la articulación de los géneros básicos, la justificación de una afirmación o tesis de diferentes autores sobre un tema polémico, argumentaciones en las que deben sostener una hipótesis valiéndose de argumentos de la comunidad científica y un informe de revisión bibliográfica muy breve sobre alguno de los corpus trabajados. Estos primeros logros (Moyano, 2003) habilitan a los alumnos para el ingreso a la universidad. Al finalizar el curso, el alumno debería haber adquirido un nivel de reflexión sobre el lenguaje que lo habilite para la resolución de situaciones nuevas.

Sin embargo, estos logros no son suficientes para su desempeño como alumnos durante los cinco años de carrera. Las razones para este hecho son, básicamente, tres. La primera, señalada por Painter (1986), es que los alumnos necesitan la oportunidad de internalizar el modelo genérico. No basta con las prácticas que se harán en los meses del curso de aprestamiento: necesitarán más oportunidades de escritura y reflexión. La segunda razón es que el avance en la complejidad temática a lo largo de las disciplinas de la carrera determina mayor complejidad de los textos a leer y producir. De la misma manera, y ésta es la tercera razón, se espera que con el correr de los años el alumno pueda desarrollar diferentes actividades académicas cada vez más complejas que lo vayan preparando para la actividad científica y profesional. Nuevos géneros requerirán aprendizaje específico.



Escritura a lo largo de la carrera

Será conveniente aplicar los mismos criterios teóricos en la enseñanza de la escritura a lo largo de la carrera. De esta manera, los estudiantes podrán apropiarse de los géneros académicos que se espera produzcan durante el curso de sus estudios, como revisiones bibliográficas, confrontaciones de posiciones, proyectos e informes de investigación de campo, análisis de casos, hasta llegar, cuando se requiriese, a la producción de una tesina. El análisis de la estructura esquemática de los géneros y de su realización lingüística, así como la constante reflexión sobre el contexto de situación y el contexto de cultura (Halliday y Martin, 1993), permitirán su aprendizaje.

Como hemos dicho al comienzo de esta ponencia, son los profesores de lengua quienes están en condiciones de conducir este proceso, pues compete a su especialidad la reflexión sobre los géneros y su didáctica. Sin embargo, la tarea conjunta con los profesores de las disciplinas cobra importancia central en este punto. Son los profesores de las disciplinas específicas de las carreras elegidas por los alumnos quienes se han apropiado del discurso disciplinar y producen ejemplares orales y escritos. Además, sus explicaciones y sus clases magistrales generan el efecto de inmersión en el discurso de la comunidad y, por lo tanto, merecen ser sometidos a análisis explícitos con los estudiantes. Solamente un trabajo conjunto puede garantizar el aprendizaje en este nivel de enseñanza.

Sin embargo, esta tarea interdisciplinaria requiere de algunas condiciones:

1. Los profesores de lengua que se aboquen a esta tarea deberán tener un cierto grado de especialización en el discurso de las ciencias y en teorías lingüísticas y didácticas que sirvan a los fines propuestos. Estas áreas no son atendidas en la formación de grado, de manera que exigen una formación posterior, ya sea a través de cursos de posgrado o de la participación en trabajos de investigación al respecto.

2. Es necesario un estudio pormenorizado de los géneros propios del discurso científico-académico, tanto los de circulación entre especialistas como entre aprendices y maestros, así como de las características del discurso de las diferentes disciplinas. El objetivo de estos estudios –además de contribuir a la construcción del conocimiento en el área específica– será seleccionar los contenidos a enseñar en el proceso orientado al desarrollo de habilidades de escritura especializada en los alumnos. Si bien son escasos los trabajos realizados en nuestro país acerca de esta temática, el área comienza a ser objeto de atención más frecuente.

3. También es necesaria la construcción de una didáctica del uso del lenguaje en contextos específicos para alumnos de las carreras de grado, especialmente orientada al contexto académico y científico. Como es de conocimiento generalizado, es ésta otra área vacante en la investigación, a excepción de algunos pocos trabajos.

4. Es conveniente la conformación equipos interdisciplinarios para la enseñanza de la escritura a lo largo de la carrera universitaria. Los profesores de las disciplinas en cuyas materias se realice este proceso de aprendizaje aportarán sus saberes

y recibirán los aportes de los profesores de lengua, en una tarea conjunta de diseño de las actividades didácticas que llevarán a cabo con el objetivo de la enseñanza de los géneros específicos. Los equipos destinarán un tiempo a la planificación del proceso de enseñanza, de modo de articular de qué manera se incluirán actividades de escritura en la materia y con qué función en cada caso. En el proceso de construcción conjunta, los profesores diseñarán instrumentos de evaluación de la materia que impliquen tareas de escritura a lo largo de la cursada y establecerán de qué forma efectuarán ambos la corrección de esos trabajos, de manera que resulte útil para el alumno y no sobrecargue de tarea a los docentes.

Esta labor conjunta podrá llevarse a cabo por algunos períodos, hasta que el docente de la materia específica pueda hacerse cargo del proyecto. Así, el profesor de lengua podrá abocarse a la conformación de otro equipo para realizar una tarea similar, hasta que la práctica de la escritura y su reflexión sobre ella como modo de comunicación dentro de las disciplinas sea lo habitual en las materias de grado.

### Notas

<sup>1</sup> Una versión anterior de este trabajo fue presentada en el Coloquio de Análisis del Discurso "Política, medios y educación en la globalización", organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNPSJB), CIAFIC-CONICET, Discurso UNP y Discurso.org en Comodoro Rivadavia, el 2 y 3 de octubre de 2003.

<sup>2</sup> Estas modificaciones se realizaron en el marco del compromiso adquirido por la Prof. Estela Moyano como ejecutora del Proyecto "El Área de Lengua en la UNGS: Caracterización genérica", dirigido por la Dra. Graciela Alisedo, quien obtuviera una beca para una pasantía en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Sydney, financiada por el "Programa de Promoción de la Calidad de la Educación Superior: Capacitación Docente para el Fortalecimiento de Disciplinas Núcleo en las Universidades Nacionales" (Ministerio de Educación de la Nación).

### Referencias bibliográficas

- Amejde, D.; Murga, M.; Padilla, C. y Douglas, S. (2000): "Conceptualizaciones sobre el saber lingüístico en el discurso estudiantil". *Actas del Congreso Nacional de Lingüística*. Sociedad Argentina de Lingüística (publicación electrónica), Mar del Plata.
- Carlino, P. (2002): "Enseñar a escribir en la Universidad: cómo lo hacen en EE.UU. y por qué" en *OEI. Revista Iberoamericana de Educación* (consultado en Internet).
- (2003): "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles" en *Educere. Investigación*, VI:20.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993): *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. The Falmer Press, London.

**Cubo de Severino, L.** (2002): "Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios" en *RILL*, N° 15. INSIL, Tucumán.

**Ezcurrea, A.** (Dir) (1995): "Competencias cognitivas de alumnos de primer ingreso universitario potencial (en actividades de comprensión y producción de textos de tipo expositivo y argumentativo de género académico)". Investigación de la Unidad Pedagógica Universitaria, Universidad Nacional de General Sarmiento. Investigadores del área de Lengua: Profs. S. Nogueira, M. C. Pereira.

**Farris, Ch. and Smith, R.** (1992): "Writing-Intensive Courses: Tools for Curricular Change" in Mc. Leod, S. and Soven, M. (1992): *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Sags Publications, Newbury Park, CA. Consultado en: <http://wa.colostate.edu/books/>.

**Freisinger, R.** (1982): "Cross Disciplinary Writing Programs: Beginnings" in Fullwiler, T. and Young, A. (1982): *Language connections. Writing and reading across the curriculum*. NCTE, Illinois. Consultado en: <http://wa.colostate.edu/books/>.

**Fullwiler, T. and Young, A.** (1982): *Language connections. Writing and reading across the curriculum*. NCTE, Illinois. Consultado en: <http://wa.colostate.edu/books/>.

**Halliday, M. A. K. and Martin, J. R.** (1993): *Writing science: Literacy and discursive power*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.

**Martin, J. R.** (1993): "A Contextual Theory of Language" in Cope, B. & Kalantzis, M.: *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. The Falmer Press, London.

**Martin, J. R. & Rothery, J.** (1993): "Grammar: Making meaning in writing" in Cope, B. & Kalantzis, M.: *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. The Falmer Press, London.

**Mc. Leod, S.** (1992): "Writing Across the Curriculum: An introduction" in Mc. Leod, S. and Soven, M. (1992): *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Sags Publications, Newbury Park, CA. Consultado en: <http://wa.colostate.edu/books/>.  
Mc. Leod, S. and Soven, M. (1992): *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Sags Publications, Newbury Park, CA. Consultado en: <http://wa.colostate.edu/books/>.

**Moyano, Estela Inés** (2000): *Comunicar ciencia: El artículo científico y las comunicaciones a congresos*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), Secretaría de Investigaciones.

————— (2003): "Evaluación Diagnóstica Sumativa del Taller de Lecto-Escritura del Curso de Aprestamiento Universitario de la UNGS". *Informe Final de Resultados*. Publicación interna Secretaría Académica – IDH UNGS.

**Painter, C.** (1986): "The rol of interaction in learning to speak and learning to write" in Painter, C. and Martin, J. R. (eds.): *Writing to mean: teaching genres across the curriculum*. ALAA Occasional Papers 9.

**Pereira, M. C. y di Stefano, M.** (2001): "Diseño curricular del Taller de Lectura y Escritura universitario. La lectura y la escritura como procesos y como prácticas".

Ponencia presentada en el XIX° Congreso Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), organizado por la Universidad de León, España.

**Peterson, L.** (1992): "Writing Across the Curriculum and/in the Freshman English Program" in Mc. Leod, S. and Soven, M. (1992): *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Sags Publications, Newbury Park, CA. Consultado en: <http://wa.colostate.edu/books/>.

**Uslenghi de Murga, M. y otras** (2002): "Discurso estudiantil: Representaciones acerca de las competencias discursivas. Análisis crítico del discurso estudiantil en el nivel universitario. Oralidad, lectura y escritura: categorización de dificultades". *RILL*, N° 15. INSIL, Tucumán.

**VV. AA.** (2001): *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires.

**Zalba, E. M.** (2002): "La palabra interdicha: problemas de producción discursiva en estudiantes universitarios". Ponencia presentada en el Simposio Internacional *Lectura y escritura: nuevos desafíos*, organizado por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, mayo de 2002.