

La Escritura en el Nivel Superior

Paula Carlino

Leer y escribir, esas dos caras de la misma moneda, son herramientas imprescindibles en la formación universitaria. Y sin embargo poco se reflexiona sobre sus dificultades y su potencial, pues parecería que su aprendizaje es responsabilidad de inferiores niveles de educación. Hemos tomado estos propositivos fragmentos de *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, que gracias a nuestra filial argentina circula en la serie de Educación y Pedagogía.

*Toda vez que un alumno elabora un trabajo,
cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha,
entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto*

Aitchson, Ivanic y Weldon, "Writing and Re-Writing Writer Identity"

Preocuparse u ocuparse de la escritura y la lectura

"Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen." Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y la responsabilidad siempre parece, ser de otro: el primer ciclo debería haber hecho algo que no hizo, los padres deberían haber hecho algo. Y también, se dice, la secundaria (o un curso de ingreso universitario) debería haber formado a los alumnos para que llegaran al nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar.

Existe una falacia en esta queja y un simultáneo rechazo a ocuparse de la enseñanza de la lectura y escritura en este nivel. El razonamiento parte de una premisa oculta, de un supuesto que, una vez develado, resulta ser falso. Russell ha mostrado que es común suponer que la escritura (y la lectura) son habilidades generalizables, aprendidas lo no aprendidas) "fuera de una matriz disciplinaria, y no relacionadas de modo específico con cada disciplina" (p. 53):

La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente, algo que debería haber sido aprendido en otra parte, enseñada por otro —en la secundaria o al entrar en la universidad—. De aquí surge la casi universal queja [de los profesores] sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipresente rechazo» hacerse cargo de su enseñanza (Russell, 1990: 55).

Esta idea de que leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable. Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras.

Sin desmerecer la tarea valiosa que realizan los talleres de lectura y escritura que algunas universidades contemplan al inicio de sus carreras, pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente. Es decir, la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con la bibliografía, los métodos y los problemas conceptuales de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, ayuda a tomar

conciencia de lo que tienen en común muchos de los géneros académicos, pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de *pensar por escrito* las nociones que se estudian en las asignaturas. Según Bailey y Vardi (1999), son los especialistas de la disciplina los que mejor podrían ayudar con la escritura en el nivel superior, no sólo porque están familiarizados con las convenciones de su propia materia (aunque muchas veces sin ser conscientes de ellas) sino porque conocen el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. Pero, más que plantear la disyuntiva entre talleres separados o materias con enseñanza integrada de la lectura y la escritura, lo que cabe preguntarse es si acaso en un único año, al comienzo de la universidad, puede aprenderse a leer y a escribir para los años venideros. Los movimientos "escribir a través del curriculum" y "escribir en las disciplinas" señalan que no y, en cambio, han promovido en las universidades de su influencia que ocuparse de la producción y análisis de textos sea un emprendimiento colectivo a lo largo y ancho de los ciclos universitarios.

Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe, entonces, sólo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas. Linda Flower, una de las investigadoras que más ha contribuido al estudio de los procesos de escritura, avanza sobre su propio enfoque inicialmente cognitivo y constata diferencias sustantivas entre las distintas naturas escritas, culturas que los de afuera desconocen:

Escribir, para los estudiantes, es un acto de cruzar fronteras —o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar—. Cuando quienes escriben se trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina, encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias, como un discurso del cual se ha formado un conjunto de supuestos, lugares comunes y cuestiones "claves" que los de adentro comparten (Flower y Higgins, 1991: 1).

Estas convenciones se denominan géneros discursivos y constituyen una parte importante de lo que han de aprender los alumnos cuando aprenden una disciplina. Por ello, es preciso que los docentes los integren a sus clases como objetos de enseñanza.

Hacerse cargo de la lectura y la escritura en cada materia

Existe otra razón aún que "justifica la inclusión de la lectura y la escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos de cada asignatura. Esta razón aparece esbozada en el epígrafe de Aitchison, Ivanic y Weldon (1994), que inaugura este capítulo. Estos autores señalan que escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura, y que esta puesta en relación no resulta fácil porque implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo. Este nexo no está dado ni en el estudiante ni en su contexto actual de escritura sino que demanda a quien escribe una elaboración personal. En este proceso, el conocimiento viejo requiere ser repensado y organizado de forma diferente para volverse compatible con los requerimientos de la tarea redaccional. Ahora bien, esta exigencia de construcción de conocimientos que impone la escritura coincide con los mecanismos que

la psicología ha señalado como implicados en todo aprendizaje. Dicho de otra manera, al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita. Por tanto, la otra razón para que los profesores de cualquier materia nos ocupemos de la escritura de los estudiantes es que hacerlo contribuye directamente a su aprendizaje de los conceptos de nuestras asignaturas.

Entonces, dado que no hay apropiación de ideas sin reelaboración, y que esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos, leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Y en tanto no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar. Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje (Chalmers y Fuller, 1996). Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender. Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe sólo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Ocuparse de la escritura es también una vía para incrementar la participación y el compromiso de los alumnos. Esto lo he experimentado por mi cuenta [pero] también es lo que surge de una encuesta realizada a una muestra de 350 alumnos de la Universidad de Harvard acerca de cómo ven sus experiencias educativas en esa universidad. Para estos estudiantes,

la cantidad de escritura llevada a cabo en cada materia es el factor que más incide en su involucramiento, medido en términos del tiempo dedicado a la materia, del desafío intelectual que les representa y del monto de interés que suscita (Light, 2001).

En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por dos razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que "una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual" (Bogel y Hjortshoj, 1984: 12)¹. Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?

La potencialidad de la escritura para incidir sobre el pensamiento

A diferencia de la oralidad, el lenguaje escrito entabla una comunicación diferida. Emisor y receptor no comparten ni espacio ni tiempo. Esta característica de la escritura exige que quien redacta minimice las ambigüedades de su texto, a fin de disminuir la posibilidad de que el lector malentienda sus palabras. Dicho de otro modo, el autor no está presente en el momento en que su texto es leído y no puede aclarar lo que ha querido decir. Para ser comprendido a la distancia (espacial o temporal), es preciso usar el lenguaje de un modo particular: dotándolo de pistas informativas que guíen al

¹ Aquí "discursivo" hace referencia a las prácticas de lenguaje (incluyendo la lectura y la escritura), al uso del lenguaje en situación, según determinadas intenciones y modos de pensamiento. "Retórico" alude al contexto de uso de ese lenguaje, a la relación entre el emisor y el receptor, y al propósito que cada uno desea realizar a través del intercambio lingüístico.

lector hacia lo que el autor intenta decir. Se requiere prever el conocimiento que dispone el destinatario, para no dar por sobreentendido lo que éste por su cuenta no podrá suponer. Hace falta que el emisor utilice el lenguaje de forma "desincrustada" respecto de su situación inmediata (su aquí y ahora). Es necesario que produzca un texto lo más autónomo posible.

Pero si la escritura plantea estas *exigencias*, también ofrece *posibilidades* ausentes en la comunicación oral. ¿Cuáles son éstas? Son los medios con que cuenta el emisor para lograr la eficacia de su escrito y evitar los riesgos de ser mal comprendido. En primer lugar, gracias a que no tiene enfrente a su lector, *puede tomarse tiempo* para pensar qué quiere decir, para qué lo quiere decir y cómo lo quiere decir: *puede planificar* los contenidos, aclararse su propósito de escritura y anticipar la organización de su texto. En segundo lugar, puede *revisarlo*: volver sobre lo escrito cuantas veces desee para releerlo, pensarlo de nuevo, objetarlo, cambiarlo. Puede decidir modificar lo que iba a decir y lo que quería lograr con su escritura: puede volver a planificarla. Y todo esto, sin que el lector lo advierta, sin que nadie sospeche que detrás de su producto existió este proceso recursivo de ir y venir, de pensar y cuestionar.

Puesto que la escritura no es un lenguaje espontáneo sino anticipado y reconsiderado, quienes escriben profesionalmente manifiestan que componer un texto incide en el desarrollo de su pensamiento. Así lo expresa el lema del Programa de Escritura de la Universidad de Georgia, una universidad norteamericana: "Un escritor no es tanto alguien que tiene algo para decir sino aquel que ha encontrado un proceso que proveerá nuevas ideas que no habría pensado si no se hubiera puesto a escribirlas" (Stafford, 1982).

La escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado. Sin embargo, los investigadores coinciden en que este beneficio no es una consecuencia automática de la composición escrita sino una resultante de encarar la escritura desde una perspectiva sofisticada. La escritura tiene la *potencialidad* de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero *no siempre* cuando escribimos logramos sacar partido de su función epistémica (Wells, 1990). Hay formas de escribir que no llevan a transformar el conocimiento de quien redacta, sino que simplemente lo transcriben. ¿Qué diferencia, entonces, el proceso de un escritor que modifica lo que piensa cuando se pone a escribirlo, del escriba que sólo vuelca en el papel lo que ya sabe sobre un tema?

Según Nancy Sommers, actual directora del Programa de Escritura Expositiva de la Universidad de Harvard, redactar abre puertas para descubrir ideas, a condición de que se revise lo escrito comparando el texto producido hasta el momento con el texto que podría requerir el lector potencial. En" su estudio, los escritores experimentados (periodistas, editores y académicos)

imaginan un lector [leyendo su producto], cuya existencia y expectativas influyen en su proceso de revisión. Han abstraído los estándares de un lector y este lector [...] funciona como un colaborador crítico y productivo. [...] La anticipación del juicio de un lector produce un sentimiento de disonancia cuando el escritor reconoce incongruencias entre intención y ejecución, y le exige hacer revisiones en todos los niveles (Sommers, 1980: 385).

También Linda Flower concibe que la revisión no sólo mejora el producto escrito sino que permite desarrollar el saber del escritor, siempre que éste intente convertir la prosa privada en un texto que tenga en cuenta la perspectiva y el contexto del destinatario.

Asimismo, Scardamalia y Bereiter (1992) sugieren que existen dos formas de redactar, que modelan y denominan "decir el conocimiento" por oposición a "transformar el conocimiento". En el primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo modelo, quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, analiza qué quiere lograr con su texto y anticipa las expectativas de su destinatario. De acuerdo con su propósito de escritura y según cómo se representen las necesidades informativas de su potencial lector, vuelve a concebir lo que conoce para adecuarlo a la situación comunicativa dentro de la que elabora su escrito. De este modo, pone en interacción dos tipos de problemas: retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector) y semántico (relativo al contenido).

Para estos investigadores, sólo quien redacta según el modelo "transformar el conocimiento" logra modificar lo que previamente sabe sobre un tema. Y lo hace porque al escribir desarrolla un proceso dialéctico entre su conocimiento y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado (Scardamalia y Bereiter, 1985). La naturaleza dialéctica de la composición escrita reside en el conflicto que enfrenta el escritor entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz. Dicho de otro modo, los escritores experimentados tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con sus textos. Es decir, prestan atención no sólo al tema sobre el que trabajan sino que lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia. En este intento de adecuar el tema a lo que se supone conviene al lector y al propósito de escritura, quien escribe debe descentrarse de su punto de vista y adoptar la perspectiva del destinatario. En algunos casos, notará que falta información y saldrá, él mismo, a conseguirla. En otros casos, percibirá que ciertas ideas son confusas, y procederá a aclarárselas para sí. Comprenderá que su texto gana en claridad si explicita las relaciones entre las diversas partes. Podrá encontrar incoherencias e intentará subsanarlas. Deseará convencer al interlocutor y buscará nuevos argumentos. Agrupará nociones conexas que previamente aparecían dispersas. Producirá una prosa más ágil (simplificando expresiones, agregando subtítulos, variando estructuras sintácticas...) cuando al releer su texto prevea un lector aburrido con lo escrito. Decidirá podar su trabajo para dar fuerza al núcleo de sus ideas renunciando con dolor a los conceptos que se apartan de éste. Y durante estas revisiones, probablemente descubrirá que el intento de modificar la forma lo ha llevado a pensar el contenido de manera novedosa para sí mismo.

En síntesis, escribir con conciencia retórica lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento. Problematizar lo escrito desde el enfoque atribuido al destinatario implica cuestionar el conocimiento disponible. Poner en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector, es lo que permite transformar el conocimiento departida.

El desafío de usar la escritura como medio para explorar ideas

El proceso anterior es un modelo ideal, una potencialidad de la escritura que es actualizada sólo por quienes tienen experiencia en escribir dentro de una comunidad discursiva en la que, para pertenecer, es necesario redactar con conciencia retórica: anticipando el efecto del propio texto sobre el lector. La planificación y revisión de lo escrito, en los niveles textuales que demandan reformular el propio conocimiento, no son operaciones universalmente puestas en juego.

Numerosos estudios constatan que los universitarios, en las condiciones usuales en las que escriben para ser evaluados, no logran hacer uso de la escritura epistémicamente, es decir, como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un asunto. Y no logran hacerlo porque encaran la revisión como una prueba de galera, pero no como un instrumento para volver a conectarse con un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento. Los alumnos (y también muchos graduados) tienden a conservar las ideas volcadas en sus textos y, aunque los revisen, sólo modifican aspectos de superficie. Es como si se enamoraran de lo que trabajosamente han elaborado y no conciben poder sacrificarlo en aras de algo mejor, todavía impreciso, por venir.

En su investigación con profesionales y con alumnos universitarios, Sommers (1982) muestra que la unidad de análisis que perciben los estudiantes cuando revisan sus producciones son las palabras o las frases, pero no el texto en su conjunto. Enfocan sus escritos linealmente, como una serie de partes. Para ellos, escribir es traducir: el pensamiento en lenguaje, el habla en prosa escrita. En este intento de traducción, "existe un texto original que no necesita ser descubierto o trabajado, sino simplemente comunicado" (p. 382). A diferencia de los escritores profesionales, que cuando revisan buscan descubrir significado al confrontar lo producido con las expectativas del lector que tienen internalizado, los alumnos comparan su escrito con un significado predefinido en su intención inicial. Es decir, no consideran la revisión como una actividad en la cual es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones. La consideran un mero proceso de corrección para subsanar errores². De acuerdo con Sommers, los docentes hemos de ayudar a modificar esta concepción: hemos de *responder* lo que los estudiantes escriben con comentarios que les sirvan para animarse a correr el riesgo de cambiar sus ideas:

Nuestros comentarios y deberán alentar en los alumnos una visión de diferente orden de complejidad y sofisticación respecto de la que por sí mismos identifican, a través de forzarlos de vuelta al caos, de regreso al punto en donde se da forma y estructura al significado (Sommers, 1982: 154).

Cuando leí por primera vez esta cita, la idea de caos me resultó extraña y hasta me disgustó. Dos o tres años más tarde, empecé a entenderla. Toda vez que se escribe comprometidamente para desarrollar un tema y se tolera la incertidumbre de lo todavía no imaginado, pensamiento y lenguaje aparecen confundidos en un aparente desorden que resulta intranquilizador. A veces he querido huir de este caos y rápidamente establecí un texto que no me aportó nada nuevo pero cerró el flanco de lo incierto. Pero otras veces, con una exigente audiencia internalizada, aprendí a permanecer más

² Los escritores experimentados tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con sus textos: prestan atención no sólo al tema sobre el que trabajan sino que lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia

tiempo en esta fase confusa de la escritura, donde la página en blanco se alterna con intentos y borrões. En otras ocasiones, cuando mi trabajo había tomado forma, a pesar de revisarlo y revisarlo, no podía ver más figura que la de lo ya escrito y sólo pude reformularlo para optimizar su sustancia al recibir los comentarios de algún colega conocido. Lo mismo me suele pasar cuando envío a publicar un artículo a una revista de investigación y los árbitros anónimos me sugieren revisar algunas partes: al principio, reniego de esta tarea extra pero siempre, después de realizada, me siento satisfecha con lo logrado en la reescritura suplementaria y agradecida con quien me forzó a volver a abrir mis ideas. Tener un texto desarmado, maleable, sujeto a cambios grandes, es angustiante. Siempre dudo acerca de si saldrá algo bueno después de tanto trabajo. Entonces sí llega el descubrimiento de lo que no estaba antes, alguna idea fértil en la que lo mismo ya no es igual, las conexiones entre pensamientos se han extendido. Creo que Sommers emplea el término *caos* para referirse a esta indefinición que permite el surgimiento de lo novedoso. Y propone retroalimentar con comentario del docente la escritura de los estudiantes, comentarios que no se centren en la superficie sino en las ideas detrás del texto. También Hjortshoj (2001) aborda esta cuestión empleando una metáfora iluminadora, que apunta a la prematura solidificación de los escritos estudiantiles. Este docente-investigador de la Universidad de Cornell, responsable del Programa Escribir en las Especializaciones, señala que:

Desde la perspectiva del que escribe, todo texto "fragua" en algún punto del proceso, endureciéndose como cemento. Más allá de ese punto, cuando lenguaje y pensamiento han perdido maleabilidad, se requiere algo del orden de la dinamita para promover cambios profundos. Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación y reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado un primer borrador completo. La escritura de los estudiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento en que toca el papel. [...] Los primeros pensamientos se vuelven los últimos, y los segundos pensamientos parecen destructivos.

Este endurecimiento temprano de un texto inmaduro aparece como una constante en los escritos de los alumnos, quienes tienden a revisar sus producciones línea a línea y a modificarlas sólo en superficie. Lo hacen, en parte, porque nadie les enseñó otra cosa, por los tiempos ajustados que se asignan a la escritura en las instituciones educativas y porque sólo escriben para ser evaluados. Si queremos resultados distintos, hacen falta procesos diferentes. La educación superior necesita que los docentes también funcionemos como lectores de sus textos. Lectores con quienes poner a prueba lo que escriben. Lectores que, reservando para el final los señalamientos de ortografía y gramática, enfoquen al comienzo cómo les llegan los contenidos sustantivos de lo escrito por ellos.

En resumen, los estudiantes carecen del sentido de audiencia y no intentan adecuar sus textos a lo que suponen necesitan sus lectores. De hecho, suelen tener pocos lectores, porque no se dedican a publicar y porque en las aulas escriben principalmente para acreditar las materias. Es preciso que la universidad ofrezca lectores que devuelvan a los alumnos el efecto que sus textos producen. Es necesario que los docentes se ocupen de enseñar a planificar y a revisar lo escrito y ayuden a anticipar el punto de vista del destinatario, de modo que en este proceso no sólo se mejore el producto, sino que se guíe a sus autores a poner en práctica el escribir como herramienta para pensar los contenidos de cada materia.

Bibliografía

- Aitchison, M., R. Ivanic y S. Weldon (1994), "Writing and Re-writing Writer Identity", en Mary Lea et al, *Life Histories and Learning: Language, the Self and Education*, Brighton, Centre for Continuing Education, University of Sussex, pp. 5-8.
- Bailey, J. y I. Vardi (1999), "Iterative Feedback: Impacts on Student Writing", ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.
- Bogel, F. y K. Hjortshoj (1984), "Composition Theory and the Curriculum", en F. Bogel y K. Gottschalk, comps., *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*, Nueva York, Norton, pp. 1-19.
- Chalmers, D. y R. Fuller (1996), *Teaching for Learning at University*, Londres, Kogan Page.
- Flower, L. y L. Higgins (1991), "Collaboration and the Construction of Meaning", Technical Report 56, National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.
- Hjortshoj, K. (2001), "Findings: Two Ways of Assigning Revision", material para capacitación de docentes del programa Writing in the Majors, J. S. Knight Institute for Writing in die Disciplines, Ithaca, Cornell University.
- Light, R. J. (2001), *Making the Most of College: Students Speak their Minds*, Boston, Harvard University Press.
- Russell, D. (1990), "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation", *College English*, 52, enero, pp. 52-73.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1985), "Development of dialectical processes in composition", en D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, comps., *Literacy, Language and Learning*, Cambridge, CUP.
- ___, (1992), "Dos modelos explicativos de Los procesos de producción escrita", en *Infancia y aprendizaje*, núm. 58, pp. 43-64.
- Sommers, N. (1980), "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers", *College Composition and Communication*, vol. 31, diciembre, pp. 378-388.
- ___, (1982), "Responding to Student Writing", *College Composition and Communication*, vol. 33, num. 2, mayo, pp. 148-150.
- Stafford, W. (1982), *Writing the Australian Crawl*, Ann Arbor, University of Michigan Press
- Fuente de la que fue tomado el presente texto: La Gaceta. (2005). Número 418. Disponible en: https://pessmartinez-sjn.infed.edu.ar/sitio/curso-de-ingreso%202018/upload/La_escritura_en_el_nivel_superior.Doc2.pdf