



Padre

CONTRATO INDIVIDUAL CON EL ALUMNO

MAESTRO DE GRADO DE 2º A 4º

COORDINADOR DE GRADO REANTE A.

COORDINADOR DE GRADO MAESTRO TUTOR, ALUMNOS, ETC

EXPLORACIÓN

INTERVENCIÓN

ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN VERBAL

APoyo INTERNO TUTOR + ASESORIA ESCOLAR + FAMILIA + PADRES DE FAMILIA

RESPONSABILIDAD DEL GRADO

# LA ESCRITURA ACADÉMICA, LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL TRABAJO COLABORATIVO INTERDISCIPLINARIO. ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA SU DESARROLLO\*

---

*Rosmar Guerrero Trejo*

Universidad de Los Andes (Venezuela)

Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”

rosmarguerrero@gmail.com

Recibido: 15-04-2015 / Evaluado: 26-05-2015 / Versión final: 12-06-2015

## RESUMEN

La dificultad que presentan los estudiantes para producir y comprender el discurso académico limita la enseñanza y el aprendizaje disciplinar en la universidad. Esta dificultad se origina por diversos motivos, entre ellos, la concepción desacertada sobre los procesos de lectura y escritura que poseen algunos docentes, debido a que no han estado expuestos a programas y situaciones que los invite a acercarse a la visión de la alfabetización académica y a la reflexión sobre su práctica. De esta manera, en esta investiga-

---

\* Esta investigación forma parte de un estudio más amplio, titulado *La colaboración docente formativa y las transformaciones en las concepciones sobre escritura académica de dos docentes universitarias*, y desarrollado como trabajo de grado en la Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Universidad de Los Andes.

ción nos proponemos indagar sobre la necesidad de la formación docente universitaria y el desarrollo de un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los profesores especialistas en Lengua y los especialistas de las otras áreas, y de cómo podrían llevarse a cabo estas acciones para lograr que los estudiantes se apropien del discurso académico a partir de la puesta en marcha consciente y real de la escritura académica en cada asignatura.

**Palabras clave:** Escritura académica, formación docente, trabajo colaborativo e interdisciplinario.

### **ACADEMIC WRITING, TEACHER TRAINING AND INTERDISCIPLINARY COLLABORATIVE WORK. SOME CONSIDERATIONS FOR DEVELOPMENT**

#### **ABSTRACT**

Students' difficulty to produce and understand academic discourse restricts teaching and learning discipline in college. This difficulty is caused by various reasons, including teachers' misguided conception of the processes of reading and writing, because they have not been exposed to programs and situations that invite them to approach the vision of academic literacy and reflect on their practice. In this paper we intend to investigate the need of university teacher training and developing a collaborative and interdisciplinary work between Language specialists teachers and other areas specialists, and how it could be implemented to students take ownership of academic discourse from conscious implementation and actual academic writing in each subject.

**Key words:** Academic writing, teacher training, collaborative and interdisciplinary work.

# Introducción

Varios son los factores que inciden negativamente en la formación académica de los estudiantes universitarios, por ejemplo, las dificultades de lectura y escritura que estos presentan al afrontar el discurso académico y que afectan notablemente el aprendizaje real de los diversos contenidos disciplinares. Al respecto, escuchamos quejas de los docentes, quienes no se ocupan de estos procesos por diversas razones, entre las que pueden mencionarse las siguientes: creen que no forman parte del dictado de sus asignaturas (Paretti, 2011), consideran que los procesos de comprensión y producción textual son habilidades adquiridas en un momento específico de la educación formal (Carlino 2003a, 2003b; Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Cassany y Morales, 2009; Mostacero, 2011; Russell, 2013; Zambrano, 2011) y opinan que si se traen ciertas deficiencias a la universidad, el curso de Lengua del primer semestre o año es suficiente para atenuarlas.

De esta manera, se cree que los especialistas en Lengua y los estudiantes son los únicos responsables en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, lo que trae como consecuencia la *división entre la lengua y el contenido* (Paretti, 2011) en el desarrollo de las diferentes cátedras. En un escenario como este se ha concebido y desarrollado la escritura en la educación superior venezolana (cfr. Mostacero, 2011; Serrano, 2010; Serrano, Duque y Madrid, 2012; Serrón, 2004). Esta concepción colectiva ha sido generada, en parte, porque los docentes universitarios desconocen el concepto de alfabetización académica y porque ni suelen reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas ni tienden a transformarla.

En este sentido, urge desarrollar estudios que apunten a la formación en alfabetización académica de profesores universitarios y al trabajo interdisciplinario colaborativo entre docentes (cfr. Guerrero y Guerrero, 2013; Harran, 2011; Jacobs, 2007; Paretti, 2011). En el presente texto mostraremos algunas consideraciones acerca de cómo podrían aplicarse esos principios en la formación docente universitaria con el fin de conseguir resultados más efectivos, provechosos y profundos en la práctica de la escritura académica.

## La escritura en la universidad

Partiendo de lo que hemos dicho anteriormente, es importante señalar que el desarrollo de la escritura en la universidad, la formación docente universitaria y el trabajo colaborativo interdisciplinario deben, necesariamente, partir de los supuestos teóricos y pedagógicos que nos brindan el concepto de la alfabetización académica y los movimientos anglosajones, entre los que destacan *escribir a través del currículo* (*Writing across the curriculum*, WAC) y *escribir en las disciplinas* (*Writing in the disciplines*, WID).

En la reciente concepción de alfabetización académica ofrecida por Carlino (2013), se integran y hacen explícitos los procesos de enseñanza por parte de los docentes, se remarca la inclusión agente de los estudiantes a la comunidad académica y las acciones que deben propiciar los docentes desde el seno de su asignatura con apoyo institucional. En pocas palabras, se resalta la actuación docente e institucional que nos hace responsables de integrar a los estudiantes en las prácticas sociales universitarias.

En tal sentido, Carlino (2013) señala que la enseñanza de la escritura debe hacerse de manera contextualizada y situada en cada asignatura, es decir, esa tarea concierne a todos los docentes, y no solo a los especialistas en Lengua, pues aunque estos dominan su área de estudio, no manejan el discurso disciplinar de cada área específica. Aunado a ello, Carlino asegura que alfabetizar académicamente apunta a dos objetivos: enseñar a participar en los géneros propios de cada disciplina y fomentar prácticas de escritura para aprender de ellas.

Esta redefinición propuesta por Carlino (2013) le da un puesto preeminente

a la acción docente de los especialistas, pues señala que alfabetizar académicamente es ayudar a participar a nuestros estudiantes en prácticas discursivas contextualizadas, que es lo opuesto a ayudarlos a ejercitar habilidades lingüísticas y discursivas en una sola asignatura para toda la carrera.

Ahora bien, uno de los principios que gestó el movimiento anglosajón WAC y, posteriormente, WID fue reconocer que los cursos de Lengua de los primeros semestres eran insuficientes para disminuir las dificultades en la redacción de los estudiantes (Russell, 2013). Esto sirvió para contemplar la escritura como el principal elemento en el desarrollo del aprendizaje de una disciplina, lo cual originó que se empleara en cada asignatura, durante toda la carrera, y no solo en los cursos de Lengua (cfr. Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette, y Garufis, 2005).

En este orden de ideas, el programa de reforma pedagógica del movimiento WAC se concibe y se puede abordar desde dos enfoques pedagógicos diferentes, pero complementarios entre sí, e incluso sinérgicos (MacLeod, 2000; McLeod y Miraglia, 2001), que podrían verse como los polos de un continuo (MacLeod, 2000). Un primero se orienta a la finalidad de aprender a partir y a través de las prácticas de escritura y el otro segundo se relaciona con fines comunicativos y retóricos.

La primera perspectiva del abordaje de la escritura, fundada por James Britton en el Reino Unido, está influenciada por la teoría genética del desarrollo de Vygotsky. En esta perspectiva, la escritura es vista como “una herramienta para el aprendizaje en lugar de simplemente una herramienta para evaluar el aprendizaje. La escritura se concibe como una forma de involucrar a los estudiantes con los problemas y métodos de una disciplina”<sup>1</sup> (Russell, 2013, p. 164). En otras palabras, los estudiantes no solo aprenden a escribir, sino también, y muy importante, aprenden escribiendo.

Por su parte, el segundo enfoque es de carácter comunicativo y retórico (McLeod, 2000) e implica aprender a escribir para comunicarse en la

---

1 Traducción nuestra. Versión original: “A tool for learning instead of merely a tool for assessing learning. Writing is conceived as a means of engaging students with the problems and methods of a discipline” (Russell, 2013, p. 164).

comunidad discursiva. Esto hace referencia a la práctica de la escritura como un proceso social, basado en las teorías de la construcción social del conocimiento y el aprendizaje colaborativo (McLeod y Miraglia, 2001). El propósito del programa WAC es incorporar a los estudiantes a las convenciones del discurso académico, en general, y a las convenciones discursivas de la disciplina, en particular. Esto significa que este enfoque se orienta, dentro del aula de clases, “a la enseñanza de la escritura como una forma de comportamiento social en la comunidad académica”<sup>2</sup> (McLeod, 2000, p. 3).

De esta vertiente del programa WAC se desprendió lo que se conoce como el movimiento WID. La expresión *writing in the disciplines* (‘escritura en las disciplinas’) se utiliza también como sinónimo de ‘escribir a través del currículo’, pero sugiere una mayor atención a la relación entre la escritura y el aprendizaje en una disciplina específica (Russell, Lea, Parker, Street, y Donahue, 2009). WID está sustentado principalmente por la teoría norteamericana del género, conocida también como la nueva retórica (Russell, 2013).

Si bien es cierto que estos movimientos por su carácter pedagógico buscan como centro ocuparse del aprendizaje y formación disciplinar de los estudiantes, también lo es que ofrecen programas para formar a los docentes especialistas. En las universidades norteamericanas, pioneras de estos programas, en respuesta a las concepciones tradicionales del proceso de escritura, uno de los puntos de agenda de esta reforma fue solicitar la colaboración de los docentes expertos en Lengua para ayudar a los profesores en las disciplinas a utilizar la escritura de manera más eficaz. Por ende, se ofrecen talleres donde expertos en la composición orientan a los profesores de otras disciplinas técnicas para ayudarles a mejorar el aprendizaje de la disciplina de sus alumnos a través de la escritura (Russell, 2013).

Asimismo, estos autores, conscientes de la importancia de la colaboración entre docentes, señalan lo siguiente: “Uno de los puntos fuertes del

---

2 Traducción nuestra. Versión original: “Teaching writing as a form of social behavior in the academic community” (McLeod, 2000, p. 3).



movimiento WAC ha sido su trabajo en ese mismo nivel, con profesores particulares, en su práctica pedagógica, en los entornos de los talleres de colaboración”<sup>3</sup> (McLeod y Miraglia, 2001, p. 21). En virtud de esto, algunas investigaciones han demostrado que los diversos programas de este movimiento y múltiples apoyos proporcionados por parte de la institución han influido en las creencias y en la adopción de su enfoque y en el empleo de estrategias didácticas y cambios en la pedagogía generados a partir de su implantación (Bazerman *et al.*, 2005).

Vemos, entonces, como el concepto de alfabetización académica y los supuestos de los movimientos anglosajones se centran en la acción docente como punto importante e imprescindible para incorporar a los estudiantes a la comunidad académica a partir y a través de sus prácticas más desarrolladas y prestigiosas: la lectura y la escritura. Sin embargo, podríamos preguntarnos cómo llegar a lograr que los docentes no especialistas en la enseñanza de la lengua se involucren, sean conscientes y reflexionen acerca de esto.

Uno de los primeros pasos es propiciarles una formación que apunte al conocimiento y reconocimiento de nuevas visiones de la escritura. Asimismo, invitarlos a la reflexión consciente sobre su práctica, lo cual podría extenderse a la realización de un trabajo colaborativo interdisciplinario entre el profesor especialista en alfabetización académica y el especialista en otra área.

## El trabajo de colaboración formativa entre docentes

Mostacero (2013), al referir los cambios e innovaciones que deben darse en el seno de la educación, señala que los docentes identificados con las innovaciones pedagógicas pueden fungir de tutores con los docentes de nuevo ingreso, con el fin de asesorarlos y acompañarlos mientras aprendan las nuevas prácticas, de esta manera se genera una transversalidad y multinivelidad en la educación. Incluso apunta:

---

3 Traducción nuestra. Versión original: “One of the strengths of the WAC movement has been its work at that very level, with individual teachers, on their pedagogical practice, in collaborative workshop settings” (McLeod y Miraglia, 2004, p. 21).



Cualquier innovación en la actual pedagógica de la lengua debe estar encabalgada sobre un cambio institucional y de formación docente. En el primer caso, el cambio es curricular (planes, programas y congruencia interdisciplinaria); en el segundo caso se esperan nuevos criterios para la formación profesional, otra clase de supervisión y seguimiento, así como programas necesarios para actualizar al docente en ejercicio (p. 9).

Por su parte, McLeod y Miraglia (2001), hablando del cambio que debe promoverse en la educación terciaria, apoyan el argumento de Fullan y señalan:

Para que el cambio educativo sea eficaz, todos los docentes deben convertirse en agentes de cambio, lo que significa ser consciente de la naturaleza del cambio y el proceso de cambio. Las instituciones deben sacar a los docentes de su aislamiento y trabajar con ellos en (entre otras cosas) el desarrollo de una visión compartida y la colaboración (p. 21)<sup>4</sup>.

Tomando en cuenta lo anterior, como ya se ha señalado líneas atrás, los docentes especialistas en Lengua no pueden ser los únicos responsables de la enseñanza de la escritura de los estudiantes y lo que el desarrollo de esta implica en su actuación académica y profesional, pues los especialistas en otras áreas son los que conocen y administran el discurso disciplinar, dominan sus conceptos y manejan las convenciones discursivas de los géneros que circulan en su comunidad (Moyano, 2004). Por ello, resulta significativa la participación activa del docente para incorporar a los estudiantes en su comunidad discursiva a partir de las prácticas de escritura.

En este sentido, tenemos la clara convicción de que es imprescindible y necesario que el docente universitario mejore significativamente sus prácticas de lectura y escritura, reflexione sobre ellas, desarrolle competencias y las ejerza de manera consciente en su práctica pedagógica. Esto incidirá

<sup>4</sup> Traducción nuestra. Versión original: “For educational change to be effective, all teachers must become change agents, which means being self-conscious about the nature of change and the change process. Institutions must pull teachers out of their isolation and work with them on (among other things) shared vision building and collaboration” (McLeod y Miraglia, 2004, p. 21).

favorablemente en las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes y, en consecuencia, en su aprendizaje y en la apropiación efectiva del discurso disciplinar.

A los especialistas en Lengua nos hace falta, en calidad de docentes investigadores, trascender los espacios del aula destinada solo a la enseñanza idiomática y formar de manera colaborativa a los docentes especialistas, para que de este modo se haga explícito el discurso implícito y velado que ellos manejan en sus aulas (Jacobs, 2007). Sobre este aspecto, destacan las palabras de Mostacero (2013):

Para operar cambios en las competencias estudiantiles, primero tenemos que introducir cambios en las prácticas docentes, tanto en sus actitudes con respecto a lo que ha sido su formación profesional como en su posicionamiento como docentes activos (p. 38).

Al respecto, los programas de formación docente han sido definidos y ejecutados desde diversos enfoques. Por una parte, se desarrollan seminarios teóricos y talleres prácticos en los que generalmente el ponente es quien tiene el peso y el poder académico, y sus oyentes le siguen para “actualizarse” teóricamente; y, por otra parte, está la formación docente que radica en el trabajo colaborativo en el que los docentes participantes buscan alcanzar un propósito de manera conjunta e interdisciplinaria, y en el que la interacción y el desarrollo suelen ser más horizontales y ecuanímes.

Desde nuestra perspectiva, seguimos y respaldamos esta última modalidad de trabajo de colaboración formativa, basada principalmente en la siguiente reflexión:

[Es importante] escuchar qué piensan los profesores de la escritura de sus estudiantes y cómo están dispuestos a abordarla. Este modelo más dialogante sobrepasa la mera capacitación, pues tratar de imponer un modo de proceder sin considerar la opinión de quienes trabajan día a día enseñando dichas materias no solo es infructuoso, sino que puede ser contraproducente (Ávila, González y Peñaloza, 2013, pp. 545-46).

En este orden de ideas, Narváez, Cadena y Calle (2009), en su trabajo sobre formación en lectura académica, señalan que la instrucción docente universitaria no debe considerarse como una propuesta de actualización teórica y práctica, sino que más bien debe ser asumida, en principio, como un reconocimiento interdisciplinario de experticias entre el docente especialista en lectura y escritura y el docente especialista en otra área; por consiguiente, los participantes, incluido el orientador, en el proceso de formación tomarían decisiones en conjunto más reflexivas e intencionales, dirigidas a objetivos comunes. De esta manera, el trabajo conjunto entre docentes debe superar la barrera de cursos de actualización pedagógica y asumirse como una oportunidad en la que se aprende, al tiempo que se enseña, comparte y reflexiona.

De esta manera, tomando en cuenta la complejidad del discurso académico y los problemas que enfrentan los estudiantes para comprenderlo y producirlo, son necesarios puntos de contacto entre los docentes de diversas áreas, con el fin de generar interacciones disciplinares que favorezcan las prácticas discursivas de los docentes especialistas y, en consecuencia, de los estudiantes. Ante esto, es importante considerar y reconocer lo siguiente:

Los especialistas en lengua, en psicología, en análisis del discurso, en educación, incluso en escritura, raramente lograrán solos enseñar a leer o a escribir en biología porque no forman parte de su comunidad letrada. Pueden ayudar a tomar conciencia del funcionamiento del lenguaje en ese ámbito, lo cual es distinto de enseñar a comprender y producir sus textos. En cambio, sí están en condiciones de trabajar junto con especialistas en biología, en química, en historia, etcétera, para diseñar colaborativamente secuencias de trabajo con textos de esas áreas disciplinares a fin de ayudar a los alumnos a desempeñarse como biólogos-lectores, químicos-escriitores, etc. (Carlino, 2013, p. 361).

Al respecto, Moyano (2004) refiere que si bien es cierto que los profesores de Lengua están en condiciones de guiar el proceso de producción y aprendizaje de los géneros discursivos propios de cada disciplina, también lo es que esto debe hacerse en tarea conjunta con los especialistas y durante toda la carrera. En virtud de esto, esta autora señala:

Es conveniente la conformación de equipos inter-disciplinarios 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 (Moyano, 2004, p. 7).

Carlino (2014), en consonancia con lo que refiere Moyano (2004), y tomando en cuenta los dominios de cada docente, declara lo siguiente:

Se necesita un trabajo interdisciplinario en el que los docentes de las diversas asignaturas trabajen en colaboración con otros profesores que hayan estudiado cómo se enseña a leer y a escribir en el nivel superior, y diseñen juntos de qué manera en cada disciplina se van a incluir la lectura y la escritura y cómo habrán de ser las ayudas pedagógicas y acciones docentes para que los alumnos puedan leer y escribir como se les requiere (p. 35).

Asimismo, como ya indicamos, en un esfuerzo por integrar lengua y contenido, se debería solicitar la colaboración de especialistas en la enseñanza de la lengua para que los de otras ciencias aprendan a usar la escritura de manera más eficiente (Russell, 2013), pues diversas investigaciones demuestran la transformación en las creencias sobre la escritura y en la práctica pedagógica de docentes que participaron en los talleres y programas ofrecidos a través de WAC (Bazerman *et al.*, 2005).

En este sentido, Paretto (2011) apunta que la colaboración docente debe ser un trabajo interdisciplinario que enfatice la integración de los dominios y el compromiso intelectual entre los colaboradores para perseguir el desarrollo retórico y el apoyo del aprendizaje del contenido. Leibowitz *et al.* (2011) conciben el trabajo colaborativo desde un enfoque interdisciplinario, dentro del cual se forma una comunidad de práctica que, aunque orientada al aprendizaje de los estudiantes, trae ventajas académicas, profesionales y personales para todos los involucrados.

Cook y Friend (1995, citados por Harran, 2011) exponen que la colaboración se basa en un modo de interacción entre al menos dos partes co-iguales que voluntariamente comparten la toma de decisiones en su labor, orientada a una meta común: el aprendizaje de los estudiantes, pero que trasciende esto, pues los docentes también aprenden entre sí. Además, las alianzas colaborativas entre docentes crean espacios dialógicos y discursivos que permitirán a los expertos de la disciplina y de la lengua discutir experiencias interdiscursivas del lenguaje en formas mutuamente comprensibles para contribuir con la naturaleza dinámica de los discursos, enriqueciéndolos, criticándolos y, posiblemente, cambiándolos (Harran, 2011).

En virtud de esto, en el desarrollo del trabajo colaborativo resulta importante reconocer que los roles que juegan los docentes participantes son igualmente significativos. De hecho, entre más simétrica sea la relación entre los docentes, mejores resultados traerá la alianza y las estrategias (López y Pedraza, 2012). Para ello, se hace necesario reconocer qué roles desempeña cada docente y qué aportes ofrecen a la enseñanza y a los aprendizajes discursivos.

Al respecto, Marshall, Conana, Maclons, Herbert y Volkwyn (2011) resalta que el papel del experto en enseñanza de la lengua se orienta en trabajar con los docentes especialistas para identificar las prácticas de alfabetización de la disciplina de manera más explícita y desarrollar conjuntamente actividades de aula para que, en consecuencia, estas prácticas se hagan explícitas para los estudiantes (cfr. Jacobs, 2007).

Sobre este asunto, Parette (2011) argumenta:

[Los expertos de lenguaje conocen y manejan] tanto las estructuras sintácticas de la lengua materna y las estructuras retóricas que subyacen a la comunicación como los mecanismos de persuasión, los patrones de organización, las funciones sociales de los géneros, giros retóricos. Tienen marcos conceptuales para describir la forma en que la comunicación es dependiente del contexto y

pueden identificar las relaciones entre las estructuras retóricas y epistemologías disciplinares (párr. 18)<sup>5</sup>.

Por su parte, los especialistas dominan su respectiva disciplina, así como la estructura retórica y epistemológica del campo y conocen los tipos de géneros que circulan en su comunidad. El trabajo colaborativo de reconocimiento y reflexión llevará a los expertos a tener un conocimiento real y consciente de su dominio junto con una sólida comprensión de los objetivos de aprendizaje (Paretti, 2011).

De este modo, el trabajo formativo, colaborativo e interdisciplinario encamina la inclusión consciente y deliberada de los procesos de alfabetización académica tanto de los docentes especialistas en Lengua como de los de cualquier otra área del conocimiento, pues ambos emergerían del aislamiento discursivo en el que se encuentran, y esto incidiría directa y favorablemente en la inclusión real y consciente a la comunidad discursiva de los estudiantes.

La interacción constante entre los especialistas de lengua y los especialistas disciplinares tiene valor para ambas partes y facilita el proceso de remodelación de cómo, tanto los especialistas de lengua y especialistas disciplinares, construyen sus roles e identidades en la educación superior, un elemento necesario en el cambio de mentalidad con respecto a la práctica de la enseñanza de la alfabetización académica en la educación superior (Jacobs, 2007, p. 74)<sup>6</sup>.

---

5 Traducción nuestra. Versión original: “Both the syntactic structures of their native language and the rhetorical structures that underlie communication —mechanisms of persuasion, organizational patterns, social functions of genres, rhetorical turns. They have conceptual frameworks to describe the ways in which communication is context-dependent and they can identify the relationships between rhetorical structures and disciplinary epistemologies” (Paretti, 2011, párr. 18).

6 Traducción nuestra. Versión original: “Sustained interaction between the language lecturers and disciplinary specialists has value for both parties and facilitates the process of reshaping how both language lecturers and disciplinary specialists construct their roles and identities within higher education, a necessary element in shifting mindsets regarding the practice of AL teaching in higher education” (Jacobs, 2007, p. 74).

Vemos que para llevar a cabo un trabajo que desarrolle explícitamente la escritura en cada disciplina de la educación terciaria, se necesita de la puesta en marcha de un plan que involucre a todos los docentes universitarios desde una posición de simetría académica y de respeto por cada dominio disciplinar. Esto debe concebirse desde la reflexión de la propia práctica docente y discursiva hasta la resignificación y desarrollo deliberado de esta a partir del enfoque de la alfabetización académica, lo cual llevará a que cada uno asuma su responsabilidad en cuanto a la enseñanza de sus contenidos disciplinares.

Por último, es necesario remarcar la responsabilidad que tienen las autoridades con respecto a los cambios urgentes que deberían ocurrir en la Universidad venezolana. La transformación necesaria del modelo tradicional al modelo innovador de la enseñanza (Mostacero, 2012) debe fundamentarse en programas sustentados en las nociones de la alfabetización académica, a partir del apoyo institucional.



# Referencias

- Ávila, Natalia; González, Paula y Peñaloza, Christian (2013). “Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n.º 57, pp. 537-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774010>.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garuffis, Janet (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press. Disponible en: [http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_wac/wac.pdf](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf)
- Carlino, Paula (2003a). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. En *Educere*, vol. 6, n.º 20, pp. 409-420. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>.
- Carlino, Paula. (2003b). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva”. En *Uni-pluri/versidad*, vol. 3 n.º 2, pp. 17- 23. Recuperado de <file:///C:/Users/compaq/Downloads/12289-38555-1-PB.pdf>.
- Carlino, Paula (2013). “Alfabetización académica diez años después”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n.º 57, pp. 355-381. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&ccriterio=A RT57002>.
- Carlino, Paula (2014). “Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas”. En Serrano, Stella y Mostacero, Rudy (comps.). *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas* (pp. 27-47). Mérida (Venezuela): Vicerrectorado Administrativo. Universidad de Los Andes.
- Carter, Michael; Ferzli, Miriam y Wiebe, Eric (2007). “Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines”. En *Journal of Business and Technical Communication* vol. 3, n.º 21, pp. 278-302. Recuperado de <http://jbt.sagepub.com/content/21/3/278.abstract>.
- Cassany, Daniel y Morales, Oscar (2009). “Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos”. En Cassany, Daniel (comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona, España: Paidós.
- Guerrero, Rosmar y Guerrero, Nathalia (2013). “Escritura académica, una práctica transdisciplinaria y colaborativa”. En *Revista Científica UNET*, vol. 2, n.º 25, pp. 68-72.
- Harran, Marcelle (2011). “Engineering and Language Discourse Collaboration: Practice Realities”. En *Across the Disciplines*, vol. 8, n.º 3. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/atd/clil/harran.cfm>.

- Jacobs, Cecilia (2007) "Towards a critical understanding of the teaching of discipline-specific academic literacies: making the tacit explicit". En *Journal of Education*, n.º 41, pp. 59-81. Recuperado de [http://joe.ukzn.ac.za/Libraries/No\\_41\\_2007/Towards\\_a\\_critical\\_of\\_the\\_teaching\\_of\\_discipline-specific\\_academic\\_literacies\\_making\\_the\\_tacit\\_explicit.sflb.ashx](http://joe.ukzn.ac.za/Libraries/No_41_2007/Towards_a_critical_of_the_teaching_of_discipline-specific_academic_literacies_making_the_tacit_explicit.sflb.ashx).
- Leibowitz, Brenda; Bozalek, Vivienne; Carolissen, Ronelle; Nicholls, Lindsey; Rohleder, Poul; Smolders, Toke y Swartz, Leslie (2011). "Learning together: Lessons from a collaborative curriculum design project". En *Across the Disciplines*, vol. 8, n.º 3. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/atd/clil/leibowitzetal.cfm>.
- López, Karen y Pedraza, Carmen (2012). *Cambios en las representaciones y en las prácticas de docentes universitarios sobre la escritura a partir de una estrategia colaborativa de formación en alfabetización académica*. (Trabajo de grado inédito). Universidad del Valle: Cali, Colombia. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/4128/4/CB-0460625.pdf>.
- Marshall, Delia; Conana, Honjiswa; Maclons, Rohan; Herbert, Mark y Volkwyn, Trevor (2011). "Learning as accessing a disciplinary discourse: Integrating academic literacy into introductory physics through collaborative partnership". En *Across the Disciplines*, vol. 8, n.º 3. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/atd/clil/marshalletal.cfm>.
- McLeod, Susan (2000). "Writing Across the Curriculum. An Introduction". En Susan McLeod y Margot Soven (2000). *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs*, 1-8. Newbury Park, California: Sage Publications. Recuperado de [http://wac.colostate.edu/books/mcleod\\_soven/mcleod\\_soven.pdf](http://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/mcleod_soven.pdf).
- McLeod, Susan y Miraglia, Eric (2001). *Writing Across the Curriculum in a Time of Change: In WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs*. Urbana, IL: NCTE.
- Mostacero, Rudy (2011). "La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad". En Bolet, Francisco (comp.). *Discurso y Educación*, n.º 1, pp. 11-33. Caracas: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.
- Mostacero, Rudy (2012). "Dificultades de escritura en el discurso académico: Análisis crítico de una situación problemática". En *Legenda*, vol. 14, n.º 16, pp. 63-88. Recuperado de <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view-File/3920/3784>.
- Mostacero, Rudy (2013). *Modelo pedagógico multinivel para enseñar a escribir*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (Material mimeografiado).

- Moyano, Estela (2004). "La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria". En *Revista Texturas*, año 4 n.º 4, pp. 109-120. Recuperado de [http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Moyano\\_2004\\_La-escritura-academica.pdf](http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Moyano_2004_La-escritura-academica.pdf).
- Narváez, Elizabeth; Cadena, Sonia y Calle, Beatriz (2009). "Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios". En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, n.º 2, pp. 371-382. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3391>.
- Paretti, Marie (2011). "Interdisciplinarity as a lens for theorizing language/content partnerships". En *Across the Disciplines*, vol. 8, n.º 3. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/atd/clil/paretti.cfm>.
- Russell, David (2013). "Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA". En *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, n.º 1, pp. 161-18. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/584>.
- Russell, David; Lea, Mary; Parker, Jan; Street, Brian y Donahue, Tiane (2009). "Exploring Notions of Genre in 'Academic Literacies' and 'Writing Across the Curriculum': Approaches Across Countries and Contexts". En Bazerman, Charles; Bonini, Adair y Figueiredo, Débora (Eds.). *Genre in a changing world. Perspectives on writing* (pp. 459-491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter20.pdf>.
- Serrano, Stella (2010). "Escritura académica en la Universidad de Los Andes: reflexiones sobre las prácticas en desarrollo". En *Legenda*, n.º 11, pp. 78-97.
- Serrano, Stella; Duque, Yolimar y Madrid, Alix (2012). "Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿Reproducir o transformar?". En *Educere*, vol. 53, n.º 16, pp. 93-108. Recuperado de <http://www.human.ula.ve/adocente/educere/>.
- Serrón, Sergio (2004). "Algunas reflexiones críticas acerca de la problemática de la enseñanza de la lengua materna en Educación Superior". En *Acción Pedagógica*, vol. 1, n.º 13, pp. 78-83.
- Zambrano, Jusmeidy (2011). "¿Es necesario enseñar el discurso científico en la universidad?". En *Legenda*, vol. 13, n.º 15, 121-253. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3661>.