

Aprender para enseñar a leer y escribir en la universidad: una experiencia de formación con docentes de ciencias

Alcoba, Marcelo Patricio; Alija, Azucena Beatriz; Clerici, Jimena Vanina y Picco, Natalia.

Comisión Asesora PELPA- Secretaría Académica de la UNRC

Resumen

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), desde sus políticas institucionales, asume a la alfabetización académica como una estrategia prioritaria para el mejoramiento de la enseñanza de grado, en particular en los primeros años. Para ello implementa desde 2015, entre otras acciones, convocatorias periódicas a la presentación de Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas de las diferentes carreras (PELPA). La propuesta refleja la importancia que tienen estas habilidades para participar y aprender en las disciplinas como herramientas fundamentales en la construcción y transformación del conocimiento.

En ese marco se crea una Comisión Asesora integrada por docentes de cada una de las facultades de la UNRC junto a asesores pedagógicos y especialistas de la Secretaría Académica. Éstos participan como responsables de la articulación entre la política académica con instancias de formación, asesoramiento y acompañamiento a los docentes interesados en participar.

En este trabajo se comparte una experiencia de formación llevada a cabo por la Comisión Asesora PELPA con un grupo de docentes de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, durante 2019. Se revisa el valor de la lectura y la escritura disciplinar y el rol docente, así como también se busca promover la participación de los equipos de cátedra en este tipo de Convocatorias.

Palabras clave: Formación docente, Alfabetización Académica, Universidad, Ciencias, Trabajo Colaborativo

Summary

Considering its institutional policies, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) acknowledges academic literacy as a strategy of priority to improve undergraduate teaching, especially in the first years of study. To this aim, since 2015, among other actions, calls for participation are announced periodically to work on projects related to writing and reading in the disciplines of different careers (PELPA). The proposal reflects the importance of these skills to participate and learn in the disciplines as fundamental tools in the building and transformation of knowledge.

Within this framework, an Advisory Commission was created, which is made up of teachers from each of the UNRC faculties, who have special training in academic literacy, together with pedagogical advisers and specialists from the Academic Secretariat. The commission participates as responsible for the articulation between academic policies and instances of training, advice and support to teachers, who are interested in participating.

In this paper, a training experience is shared, which was carried out by the PELPA Advisory Commission and a group of teachers from the Faculty of Exact, Physical-Chemical and Natural Sciences, during 2019. The value of reading and writing and teachers' role is revised. Also, the paper is aimed at promoting the participation of teaching teams in this type of collaborative work.

Keywords: Teacher Training, Academic Literacy, University, Sciences, Collaborative Work

Introducción

En el marco del fortalecimiento de las políticas de ingreso, contribuyendo a consolidar la educación pública, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) revisa y define permanentemente estrategias orientadas al mejoramiento de la enseñanza de grado. Una de ellas, alienta la participación de docentes en diplomaturas, especializaciones y maestrías vinculadas a la profesionalización del rol, así como también su participación en proyectos de investigación e innovación en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula universitaria. Particularmente, la lectura y la escritura han sido ejes fundamentales en cada una de las carreras de posgrado ofrecidas y en convocatorias académicas-institucionales. Más precisamente, desde el año 2015 la Secretaría Académica de la UNRC define lineamientos políticos-institucionales que invitan a los docentes a focalizar sus prácticas en de la enseñanza de la lectura y la escritura en los

campos disciplinares. Estos lineamientos se concretan a través de las convocatorias a la presentación de Proyectos sobre Escritura y Lectura para los Primeros Años en las disciplinas de las diferentes carreras que se desarrollan en esta universidad (de aquí en adelante PELPA). Ello a partir del reconocimiento de la importancia que tienen estas habilidades para participar y aprender en las disciplinas ya que ambas son herramientas fundamentales en la apropiación y transformación del conocimiento.

El concepto de alfabetización académica, fundamento de las mencionadas convocatorias, comienza a instalarse en Argentina en los inicios del siglo XXI. A nivel nacional, las investigaciones de Paula Carlino fueron decisivas cuando en espacios universitarios comenzó a considerarse la idea de que la lectura y la escritura debían ser objeto de enseñanza. Estas prácticas de enseñanza consideradas ya no como un asunto remedial sino como responsabilidad de las instituciones educativas, y más precisamente de los docentes en sus aulas, compartiendo las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar. Siguiendo a Carlino (2005), se entiende a la alfabetización académica como un conjunto de nociones y estrategias que propician la integración en la cultura académica de los estudiantes de manera que ellos aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos que caracterizan las diversas asignaturas en la universidad (Vogliotti, 2017). A nivel institucional, en la UNRC diversos investigadores se han abocado al estudio de la lectura y escritura en los campos disciplinares tanto en lo relativo a los primeros años de la vida universitaria de los estudiantes como a la escritura profesional (Rosales y Vazquez de Aprá, 2011; Rosales y Novo, 2014; Escalera y Bonnet, 2014; Jakob, 2014, Boatto, Vélez, Bono, 2016).

La convocatoria de PELPA surgió, en principio, para las cátedras de primer año de todas las facultades de la UNRC. Sus principales objetivos refieren a generar un contexto institucional que facilite la integración de los aspirantes e ingresantes a las carreras, ampliar y profundizar la dimensión alfabetizadora crítica de las disciplinas de primer año como así también, alentar un trabajo interdisciplinar y colaborativo entre los equipos docentes. En sucesivas ediciones, se sumó la participación de asignaturas de segundo y tercer año e incorporó trabajos intercátedras. La IV Convocatoria (2019) amplió su formato considerando la presentación de proyectos institucionales coordinados por las Secretarías Académicas de cada Facultad, agrupando en red a las asignaturas de primer año de las carreras de pregrado y grado; mientras que sostuvo la posibilidad de presentar

proyectos en el marco de una asignatura aunque haciendo hincapié en trabajos interdisciplinarios, intercátedras y colaborativos entre docentes de la universidad y docentes de los últimos años de la escuela secundaria.

Otro rasgo identitario de estas convocatorias ha sido la articulación entre la política académica con instancias de formación, asesoramiento y acompañamiento a los docentes interesados en participar. En ese marco se creó, a partir de la primera convocatoria, una Comisión Asesora integrada por docentes de cada una de las facultades de la UNRC formados previamente en esta línea pedagógico- didáctica, junto a asesores pedagógicos y especialistas de la Secretaría Académica de la UNRC. La particularidad del trabajo de asesoramiento de esta Comisión está dada por la interdisciplinariedad de la misma, ya que para acompañar a los equipos docentes se consideran enriquecedores los aportes provenientes de las múltiples formaciones disciplinares de los integrantes de la Comisión. En concordancia con Lucarelli (2004), se concibe al asesoramiento como un trabajo interdisciplinario y colaborativo, y donde se plantea un acompañamiento mutuo entre los miembros de la comisión y los equipos docentes que participan de las convocatorias. Esta consideración permite entender la tarea de la Comisión como un trabajo colectivo en constante construcción. La Comisión funciona acompañando y asesorando a los docentes en la formulación y desarrollo de los proyectos, entendiendo que en el ámbito de la mejora de las prácticas educativas universitarias el asesoramiento juega un rol relevante en la animación y sostenimiento a los docentes (Lucarelli, 2012).

La tarea de la Comisión Asesora, parte del convencimiento de que alfabetizar académicamente implica un importante compromiso y predisposición por parte de los docentes universitarios, sobre todo de aquellos que dictan asignaturas en los primeros años de las carreras, ya que son quienes contactan tempranamente a los ingresantes con el campo disciplinar, aportando herramientas y referentes para enfrentar este nuevo desafío. A lo largo de cada una de las convocatorias, un número importante de docentes y cátedras de cada Facultad sostienen un interés creciente por participar en los proyectos PELPA, asumiendo necesario generar espacios al interior de sus asignaturas para favorecer las habilidades de lectura y escritura de sus estudiantes. Muchos docentes perciben que no poseen las herramientas pedagógicas necesarias para propiciar aprendizajes autorreflexivos de los ingresantes, en relación a la comprensión lectora y a la escritura desde una perspectiva crítica que permita el acceso a la cultura académica.

La situación descripta anteriormente no está generalizada, y muchas veces se contraponen

con modos particulares de percibir la realidad del aula universitaria en relación a la lectura y a la escritura disciplinar. En algunos casos, los docentes sostienen que estas habilidades deben ser adquiridas y aprendidas en un nivel educativo previo, como el nivel secundario, y que no forman parte del contenido a enseñar en la universidad; otros asumen que los estudiantes universitarios leen y escriben los contenidos disciplinares como expertos y que no necesitan formación en estas habilidades. También, están aquellos que consideran que la lectura y la escritura de textos académicos deben enseñarse en la universidad, pero en talleres o módulos separados de las asignaturas, y a cargo de especialistas en la temática de alfabetización académica. En estos últimos tres escenarios hay una constante: el leer y el escribir están disociados de los procesos de comprensión de textos académicos cada vez más complejos que requieren de la orientación y el acompañamiento del docente experto.

Reconociendo el contexto precedentemente descripto, las autoridades a cargo de la gestión académica de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales (FCEFQyN) de la UNRC, preocupadas por esta diversidad de situaciones y en busca de promover la participación de los equipos docentes en este tipo de convocatorias, solicitaron a los integrantes de la Comisión el desarrollo de un taller de sensibilización para los docentes. En este trabajo se comparte la experiencia de formación llevada a cabo por la Comisión Asesora PELPA con un grupo de docentes de la mencionada unidad académica. En primer lugar, y a modo de contextualización del trabajo desarrollado, se presentan los motivos por los cuales la Comisión fue invitada a realizar el taller. En segundo lugar, se describen los aspectos centrales y los detalles del trabajo desarrollado con los docentes participantes de dicho taller. Finalmente, se exponen algunas reflexiones sobre la experiencia vivida, así como también las posibles proyecciones de la Comisión en la tarea de acompañamiento docente.

Contextos para revisar el valor de la lectura y la escritura disciplinar y el rol docente

El espacio convocante

En el marco del proyecto PELPA Institucional “Hacia la construcción de experiencias de alfabetización académica y profesional en la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales” (Resol. 282/2019- CD), la Secretaria Académica y la Coordinadora de la Subsecretaría de Vinculación Educativa de la FCEFQyN (UNRC),

convocaron a la Comisión Asesora PELPA para la realización de un taller de sensibilización y reflexión docente con la intención de fortalecer procesos de alfabetización académica.

Es significativo destacar que en esta unidad académica la formación disciplinar de los docentes presenta un importante grado de especificidad. Esto se profundiza a partir de las carreras de posgrado que integran su oferta académica y a través de la cual, una buena parte de los egresados, luego de su formación universitaria inicial, continúan vinculados con la Institución no solo formándose sino también integrando equipos docentes y participando en la enseñanza de grado. En este recorrido, perfeccionan su modo de hablar y escribir ciencias. Esta situación, que debiera obrar positivamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no siempre resulta así y, en algunas ocasiones, se convierte en obstáculo. Lemke en “Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores”, expone al respecto:

Los profesores de ciencias pertenecen a una comunidad de personas que hablan el lenguaje de las ciencias. Los alumnos al menos por un largo tiempo, no lo hacen. Los profesores utilizan dicho lenguaje para dar sentido a cada tema de una manera particular. Los alumnos emplean su propio lenguaje para formar una visión del tema que puede ser muy diferente. Esta es la razón por la cual comunicar ciencia puede ser tan difícil. (Lemke,1997, p.p.12-13)

Reconociendo esta situación, al planificar el taller, surgieron como interrogantes ¿cuán conscientes son los docentes de la FCEFQyN de esta problemática?, ¿es posible generar una situación en la cual los docentes perciban la fragilidad de sus estudiantes en relación al (des)conocimiento de los procesos de apropiación del conocimiento?, ¿de qué manera generar acciones que obren de disparadores para asumir tales problemáticas consciente y sensiblemente?, ¿qué modelos, estrategias y herramientas podrían contribuir a mejorar los procesos de lectura y escritura en el aula incidiendo positivamente en los aprendizajes y su comunicación?

Haciendo foco en estos interrogantes, se diseñó el Taller de concientización *¿Acompañamos los procesos de lectura y escritura en la Universidad?* en el que participaron 30 docentes de distintas disciplinas de primer año que representan prácticamente a todas las carreras de la Facultad.

Acerca del taller

Para el desarrollo de esta actividad de formación docente se decidió trabajar bajo la modalidad de taller, en tanto metodología de trabajo participativa y colaborativa, en la que se aprende mediante la realización de alguna actividad que se desarrolla de manera conjunta y en la que todos tienen que aportar para resolver situaciones concretas. El taller apunta a superar el hablar recapitulativo por un hacer productivo en el que se aprende haciendo y reflexionando (Ander Egg, 1990). Particularmente esta propuesta se planificó a partir de tres principios que orientaron las acciones:

- Poner a los docentes en situación de extranjeros (Frigerio, 2003; Kohan 2007), de extrañamiento frente al conocimiento (Vélez 2007) tal como se sienten los estudiantes cuando comienzan en la universidad o comienzan una nueva asignatura de la cual saben muy poco o casi nada.

En la obra *Educación y alteridad*, Frigerio (2003) señala que en las relaciones pedagógicas la figura del extranjero puede asumir diversas formas: los estudiantes son extranjeros para los docentes y éstos para los estudiantes. Se puede incluir aquí, el conocimiento y la cultura académica e institucional que también le resultan extranjeras a los estudiantes. Por su parte, Kohan (2007) en su libro *Infancia, política y pensamiento*, analiza el concepto de extranjero en relación a la infancia y presenta allí acepciones amplias que pueden extrapolarse aquí. La intención del taller fue invitar a los docentes a que se dejen habitar por la extranjería, se extrañen de sí mismos y salgan de la naturalidad de su disciplina. Kohan, dirá: “el extranjero no habla nuestra lengua, no puede comunicarse, es incapaz de entender nuestras costumbres, no conoce nuestra historia” (p. 10). En ese sentido, la intención fue situar a los docentes en situación de extranjería como “una condición para la acogida del otro en la relación pedagógica” (p. 13). El docente cuando enseña su disciplina, su lenguaje, sus modos discursivos, de comunicación, intenta reducir la distancia entre los estudiantes extranjeros a esas culturas.

- Recuperar la imagen, las consignas académicas, las preguntas y la reflexión sobre el propio aprendizaje, como elementos centrales en la construcción del conocimiento de las Ciencias Exactas.

En un estudio desarrollado en la UNRC en carreras de ciencias exactas se identificó que en la mayoría de los textos utilizados, los *recursos paratextuales* ocupan un lugar importante y con diferentes propósitos (Roldán, Rivarosa y di Stéfano, 2013).

Particularmente, en el caso de las imágenes se señala que se encuentran presentes con intención de ilustrar lo que el texto principal explica u ofrecer información nueva y complementaria a la explicación del discurso central. Aunque principalmente la función que cumplen es la de reforzar explicaciones que se desarrollan en el cuerpo del discurso central, apoyando en un lenguaje diferente. En este sentido, las representaciones figurativas, señalan las autoras, funcionan como un lenguaje científico que los estudiantes deben aprender a utilizar. El uso de ese tipo de información requiere la puesta en marcha de procesos cognitivos más complejos para poder relacionarla al texto y comprender el desarrollo de la temática. Las imágenes científicas tienen sus propios códigos que simbolizan y representan contenidos que son necesarios interpretar. En base a esta información, en el taller las imágenes que se incluyeron fueron seleccionadas para permitir que no haya una sola lectura de lo visual sino que, por el contrario, permitan la generación de múltiples significados relacionados con las experiencias particulares de cada docente participante (Goldstein, 2013) y para posibilitar un trabajo de escritura a partir de la descripción.

Por otra parte, las *consignas escritas* suelen ser una de las formas habituales de presentar las actividades a los estudiantes. No obstante, como señalan Roldán, Vázquez y Rivarosa (2011) y Roldan (2015) es poco usual analizarlas o dedicar un tiempo para reflexionar y discutir sobre: ¿qué se pretende que aprendan los estudiantes al resolver una tarea que se ha diseñado?, ¿la consigna propuesta conduce a alcanzar los objetivos que se pretenden?, ¿los estudiantes interpretan de igual manera lo que se solicita?, ¿todos los docentes entienden del mismo modo lo que se espera como devolución? Las consignas que se proponen en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, señala Roldán (2015), son las herramientas que organizan y potencian las acciones cognitivas que ponen en marcha los estudiantes. En este sentido, en el taller se propuso trabajar sobre las consignas que se plantearon a los docentes: qué otra información debería incluir para ayudarlos, cómo aclarar información, qué otra información resultaría relevante que aparezca, etc.

Finalmente, en relación a los *procesos metacognitivos*, en las bases de la convocatoria a presentar proyectos PELPA se explicita que el proceso de alfabetizar no significa meramente la transmisión de un cierto tipo de saberes instrumentales divorciados del contenido de la disciplina sino que, además de la apropiación creativa de las convenciones del lenguaje escrito, implica un proceso de metacognición tanto personal como colectivo, a través del cual los estudiantes pueden hacer conscientes los procesos que ponen en juego

en la lectura y la escritura de los contenidos. La explicitación de estos procesos permite la identificación de los obstáculos en la construcción de los conocimientos y una valoración de los propios procedimientos que conlleva a regulaciones potenciadoras de acciones alternativas y superaciones (Bases de la convocatoria PELPA, 2019-Resol. Rectoral N° 1209/19). En el taller se ofrecieron espacios para reflexionar sobre los modos de aprender a trabajar con la lectura y la escritura en las disciplinas, sobre los procesos cognitivos implicados para dar respuestas a las consignas, sobre los conocimientos previos necesarios para poder completar la tarea, entre otros aspectos.

- Modelizar/proponer modelos/ejemplos para trabajar la lectura y la escritura, y la metacognición (Alcoba, 2017).

La propuesta de modelizar remite a la idea de que un lector experto, como el docente, puede obrar modelando la lectura de manera de orientar a los estudiantes para que reflexionen sobre cómo lee un lector experto y motivarlos a que practiquen ese tipo de lectura y autoevalúen sus habilidades en ese tipo de aprendizaje. En la práctica, esto se logra cuando, por ejemplo, el docente lee a sus alumnos el fragmento de un texto, y atenúa a propósito su ritmo lector en algunas partes del mismo, reflexiona en voz alta que lo ha hecho para comprenderlo mejor, explicita las estrategias que pone en juego para identificar y comprender el significado del texto. De similar manera se puede orientar en la escritura. En este sentido, en el taller se trabajó de esa forma con cada una de las consignas, de manera de proponer ejemplos para trabajar en el aula.

En virtud de los principios orientadores presentados, el taller se diseñó con el propósito general de promover un clima de reflexión y debate sobre la alfabetización académica entre el grupo de docentes participantes del espacio. Como propósitos específicos se buscó situar a los docentes en una experiencia que implique leer y escribir en una disciplina desconocida; que tomaran conocimiento de la relevancia que tiene la enseñanza de los procesos de lectura y escritura disciplinar y que reconocieran la importancia de la formación docente en alfabetización académica.

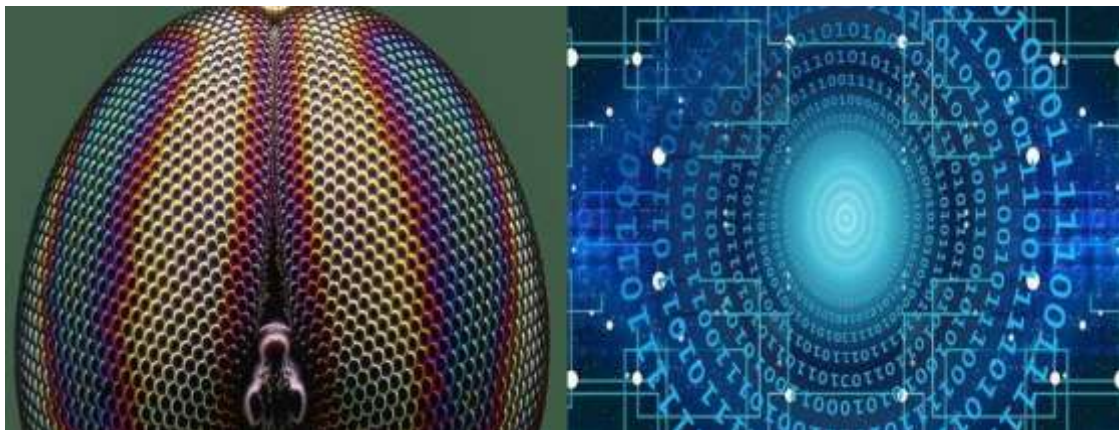
La puesta en marcha

El taller se organizó en dos grandes momentos: el primero concebido como de sensibilización, discusión y reflexión; y el segundo, de aportes teóricos y síntesis.

En el primer momento se propuso conformar grupos de docentes que fueran del mismo campo disciplinar o afines. A cada grupo se les entregaron imágenes desconocidas para ellos, de campos disciplinares diferentes a los de su formación profesional. Además, se trató de imágenes que no contenían ninguna información adicional, sin ningún apoyo escrito o referencias (Figura 1).

Figura 1

Ejemplos de imágenes ofrecidas a los docentes en el taller



Nota: Reproducido de Pixabay, (<https://pixabay.com/es>). Obras de Dominio Público

Con este material, se les solicitó a los grupos que observaran las imágenes y que realizaran, por escrito, una descripción de las mismas. Al mismo tiempo se les solicitó que registraran, por un lado, las herramientas y recursos a los que recurrieron para describirlas, que den cuenta de las dificultades que se les presentaron al momento de resolver la tarea, el tiempo que les llevó, el grado de dificultad que representó la tarea para cada uno y los motivos a los que les atribuyeron esas dificultades. Por otro lado, se les solicitó que formularan preguntas a los coordinadores del taller, cuestionamientos que orientaran el desarrollo de la tarea. Todo ello con la intención de trabajar interpretación de consignas, escritura académica y procesos de metacognición.

Luego de esta instancia de descripción y registro, se socializaron las producciones realizadas. A continuación, se entregó a cada grupo información complementaria de la imagen (referencias, leyenda, texto, etc.) para que revean y reelaboren la descripción inicial a la luz de la nueva información. Nuevamente se solicitó analizar y registrar lo que la nueva información aportó: ¿contribuyó a mejorar su descripción?, ¿identificaron

alguna relación entre el texto provisto y la información visual?, ¿qué otras preguntas formularían al docente para avanzar en la tarea?, ¿qué hubieran necesitado que el docente les anticipara al momento de recibir la consigna? Nuevamente el propósito fue trabajar en torno a la importancia de las consignas para aprender, los procesos de reformulación y reescritura académica y procesos de metacognición.

Seguidamente, cada grupo intercambió las imágenes y descripciones realizadas con otros grupos con conocimiento sobre la temática de la imagen. La intención fue que los expertos aportaran alguna información adicional que completara la descripción, y que analizaran y valoraran las producciones en relación a lo solicitado y la pertinencia de las preguntas realizadas al especialista. La puesta en común giró en torno a estos tópicos.

Finalmente se propuso un momento de discusión grupal sobre los principios que orientaron esta actividad. En ese sentido, las actividades desarrolladas en este primer bloque de trabajo permitieron, por un lado, que los docentes experimenten lo que sienten los estudiantes cuando se enfrentan a textos, actividades de lecturas y escritura que son nuevas para ellos con todas las dificultades que ello significa. Por otro lado, permitió pensar en las maneras en que presentamos las consignas o tareas: de manera descontextualizada y sin información, o dando por supuesto que todos los actores entenderemos lo mismo frente a lo solicitado, en este caso particular por ejemplo qué significa describir en el campo disciplinar. También posibilitó trabajar en la formulación de preguntas para aprender y permitió ejemplificar una manera de trabajar la metacognición con los estudiantes y advertir las dificultades de esta tarea y la necesidad de trabajar por escrito estas reflexiones de modo de objetivarlas y convertirlas en objeto de análisis para seguir aprendiendo.

En un segundo momento del taller, se presentaron nociones vinculadas a la alfabetización académica dejando plasmado el posicionamiento teórico al respecto. En esta dirección se señaló que no se entiende como una propuesta para remediar la *mala* formación de quienes llegan a la universidad; y que no significa transmitir un saber elemental (leer y escribir), separado de los contenidos sustantivos de las materias, transferible a cualquier asignatura. Por el contrario, como se viene señalando, se entiende a la alfabetización académica como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Se trata de propuestas que posibilitan un proceso por el cual el estudiante llega a pertenecer a una comunidad científica y/o

profesional, en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Reflexiones sobre la experiencia y proyecciones

Intentar dar un cierre a este escrito llevó a pensar en los distintos momentos de la formación docente –desde la planificación hasta el desarrollo y valoración de la misma– como así también en el papel de la comisión en las distintas convocatorias.

Una primera reflexión se relaciona, entonces, con el diseño y planificación del taller, los acuerdos sobre los principios y formas de trabajo propuestos. En este sentido, desde el equipo de trabajo se reconoce la importancia de proponer actividades que ofrezcan situaciones/actividades con ejemplos concretos sobre las formas posibles de trabajar la lectura y la escritura; que permitan a los participantes ponerse en un papel protagónico de acción y reflexión sobre esas propuestas; que permitan discutir y proyectar secuencias concretas de enseñanza. En esta dirección, se cree que el taller permitió que los docentes participantes pudieran identificar estrategias para diseñar propuestas pedagógicas que abran las puertas de la cultura de la disciplina que enseñan, de manera que permitan a los estudiantes que provienen de “otras culturas” ingresar a la de cada disciplina.

Una segunda reflexión lleva a detenerse en el desarrollo del taller. Resulta significativo señalar que participó un número importante de docentes, de distintas carreras y con distintos cargos. Asimismo, es de destacar que participaron docentes a cargo de la gestión, lo que da cuenta de la importancia y el valor que se le asigna a estas tareas. Durante el taller los docentes participaron activa y comprometidamente, reflexionando sobre cada una de las propuestas que se plantearon y exponiendo sus inquietudes. A su vez, resaltaron que el clima de confianza que se logró entre los participantes y los miembros de la Comisión permitió generar un espacio de reflexión genuino donde cada docente pudo repensar su propia formación y plantear sus inquietudes, problemáticas y dificultades sin sentirse observado ni juzgado. Finalmente, valoraron positivamente la posibilidad de poder reflexionar sobre sus propias prácticas de alfabetización académica y resaltaron la necesidad de un trabajo colaborativo para llevar adelante una mejor tarea educativa.

Una tercera reflexión, y para cerrar, se centra en el papel de la Comisión en el acompañamiento en las convocatorias. Desde la Comisión Asesora se tiene la convicción sobre la importancia de este tipo de actividades y se valora que se promuevan espacios institucionales que convoquen a los docentes a revisar y pensar en nuevas propuestas de

enseñanza. Ahora bien, se reconoce que estas son acciones de acompañamiento inicial a los proyectos o propuestas, acciones de cierta manera asistemáticas y aisladas, que no permiten un contacto sostenido con los equipos docentes participantes. En este sentido, una inquietud que se presenta a los integrantes de la Comisión está vinculada con las posibilidades de sostener vínculos con los equipos de manera tal de conocer cómo han incidido estas propuestas de formación en sus prácticas, qué aspectos de la enseñanza han podido revisar, qué nuevas cuestiones vinculadas a la enseñanza han podido pensar. Y realizar, en esa dirección, acciones genuinas de acompañamiento y evaluación de los proyectos que los docentes proponen. Además, de ser posible en términos de factibilidad, resultaría interesante pensar en espacios de formación para los distintos campos disciplinares. Espacios que actúen como dinamizadores y movilizadores de nuevas propuestas de enseñanza centradas en la lectura y escritura. Esto requiere (se considera que es necesario) seguir pensando en instancias de discusión y formación al interior de la comisión, que permitan ampliar nuestras miradas sobre la formación docente y la alfabetización académica.

Referencias bibliográficas

- Alcoba, M. (2017). Leer y escribir química: retos para construir el oficio de estudiante. en Amieva, R. y Vázquez, A. (Coord). *Leer y escribir en las disciplinas: diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias* (pp. 12-31). UNRC. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/08/978-987-688-203-3.pdf>
- Aparici Marino, R. y García Matilla, A. (1998). *Lectura de imágenes*. Ediciones de la Torre, Madrid
- Boatto, Y.; Vélez, G. y Bono, A. (2016). Aprendizaje a partir de la lectura en el primer año universitario. Transacciones entre estudiantes lectores, textos académicos y situaciones de lectura en la universidad. En Vázquez, A. (Coord.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas* UNRC. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-165-4.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. (1ª edición). Fondo de Cultura Económica
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después en: *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, Volumen 18 (57). (p.p. 355-381).
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Escalarea, L. y Bonnet, M. (2014). Identidades discursivas en la escritura de las disciplinas. Una enseñanza posible, una responsabilidad compartida. En P. Rosales y M. C. Novo Comps. (2014). *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza*. Noveduc.

Frigerio, G. (2003). Las figuras del extranjero y algunas resonancias. En G. Frigerio, et. al. (2003). *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Noveduc

Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Edinumen/CUP. Madrid

Jakob, I. (2014). Las prácticas de lectura y escritura en la universidad: aprendizaje disciplinario y conformación subjetiva. En P. Rosales y M. C. Novo Comps. (2014). *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza*. Noveduc

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós

Lucarelli, E. (2004). El asesor pedagógico y la didáctica universitaria: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas. En. E. Lucarelli (comp.) *El asesor pedagógico en la universidad: De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós

Lucarelli, E. (2012). Las asesorías pedagógicas y la conformación del campo de la Didáctica y la Pedagogía Universitarias, en: Lucarelli, E. y C. Finkelstein, *El asesor pedagógico en la universidad*, 2012, Miño y Dávila

Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (2012). *El asesor pedagógico en la universidad*. Miño y Dávila

Picchio R. y Placci, G. (2019). La enseñanza del inglés en la universidad: planificando aportes a la alfabetización académica. *Contextos de Educación*, Número 27. (pp. 65-75)
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1000>

Roldán, C. (2015). Las tareas de escritura universitarias en ciencias como objeto de reflexión e investigación. En A.Rivarosa, A. L. De Longhi y A. Aduriz Bravo. *La investigación educativa en ciencias. Modelos e historias de práctica*. UNRC.
<http://www.unirioeditora.com.ar/producto/la-investigacion-educativa-ciencias/>

Roldán, C., Rivarosa, A. y di Stéfano, M. (2013). *El desafío de leer y comprender en Ciencias. Características de los textos universitarios en Biología.* (pp. 844-849).
https://www.researchgate.net/publication/282655990_El_desafio_de_leer_Roldan-Rivarosa-di_Stefano/citation/download

Roldán, C., Vázquez, A. y Rivarosa, A. (2011) Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. En *Revista Iberoamericana de Educación.* N° 55/3.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688200>

Rosales, P. y Jakob, I. (2014). Intervenciones didácticas para enseñar a leer en el aula universitaria. De leer para controlar la guía a compartir la lectura. En P. Rosales y M. C. Novo Comps. (2014). *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza.* Noveduc.

Rosales, P y M. C. Novo Comps. (2014). *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza.* Noveduc.

Rosales, P. y Vázquez, A. (2011). *Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. El caso de la escritura académico-argumentativa a partir de fuentes.* Contextos de Educación. UNRC.
<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/rosales-vazquez.html>

Vélez, G. (2007). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. En Rivarosa, A. (2007) *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria.* <http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/1445>

Vogliotti, A. (2017). Asesoramiento pedagógico y evaluación formativa de proyectos innovadores para una formación inclusiva. En *Contextos de Educación* Año 17 -N° 23.(pp. 43-50)
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/532>