

## UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO COLABORATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

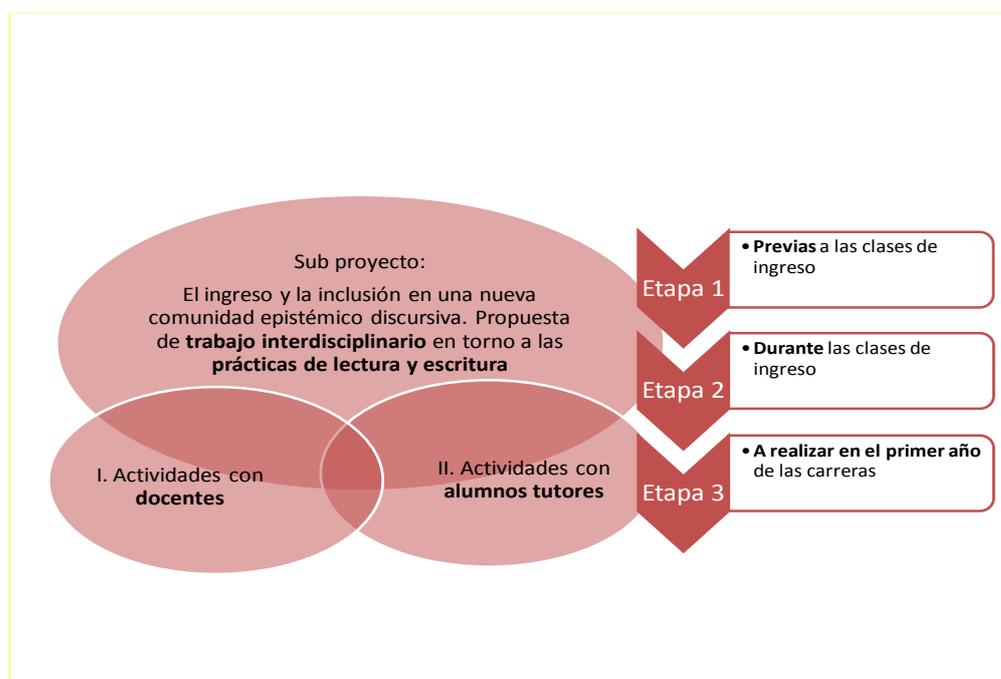
Ivone Jakob, María del Carmen Novo y Mónica Astudillo  
[ijakob@hum.unrc.edu.ar](mailto:ijakob@hum.unrc.edu.ar)  
 Universidad Nacional de Río Cuarto  
 República Argentina

### I. INTRODUCCIÓN

En esta ocasión (1) pretendemos compartir una experiencia de acompañamiento a docentes involucrados en las actividades de ingreso a la universidad desarrollada desde el Área de Apoyo para la Enseñanza (2) correspondiente al Proyecto Encuentros para la Integración Universitaria (2012) de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (3).

Entre los lineamientos políticos y académicos definidos en ese Proyecto, se establece la necesidad de atender, entre otros aspectos, a la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en dominios disciplinares específicos para avanzar en el logro de propuestas que propicien el ingreso y la permanencia en la universidad (4). Para dar respuesta a ese desafío, y asumiendo que el ingreso a la universidad supone la inclusión en una nueva comunidad epistémico discursiva, hemos desarrollado una propuesta de trabajo interdisciplinario, de carácter colaborativo, orientado a incluir las prácticas de lectura y escritura como contenido de enseñanza en las distintas carreras de la Facultad (ver Figura 1).

**Figura 1. Propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo para la inclusión de la lectura y escritura como contenido de enseñanza en el ingreso a la universidad.**



El trabajo, viabilizado como un sub-proyecto específico, se organizó asumiendo dos direcciones simultáneas: por un lado en torno a tareas desarrolladas con los docentes implicados en las actividades de ingreso con la participación protagónica de docentes

colaboradores -especialistas en lectura y escritura académicas-; y, por otro lado, en torno a tareas desarrolladas con estudiantes tutores que se involucraron en los equipos de las distintas carreras para colaborar con los ingresantes en la resolución de consignas de lectura y de escritura.

La experiencia se desarrolló en tres etapas en las que se concretaron, en cada eje, actividades organizativas, formativas y de asesoramiento antes, durante y después de las actividades de ingreso, estableciendo articulaciones con materias del primer año de las carreras.

Para evaluar la experiencia hemos tenido en cuenta tanto las voces de los docentes colaboradores y de los alumnos tutores, a las que hemos tenido acceso a través de sus relatos escritos y comentarios expresados en reuniones de trabajo, como el análisis de las propuestas elaboradas por los equipos docentes de las carreras.

## II. ENCUADRE CONCEPTUAL

Un aspecto central del encuadre conceptual de la propuesta es considerar que ingresar a la universidad implica, entre otras cuestiones, incorporarse a un nuevo ámbito institucional y a una nueva comunidad epistémica y discursiva (Carlino, 2005). Para formar parte de dicha comunidad es necesario poder participar en el diálogo de los miembros que la integran; lo que, teniendo en cuenta la relevancia que asume en nuestra cultura la palabra escrita, involucra desempeñar de modo competente las prácticas de lectura y escritura académicas.

Esta necesidad parece más apremiante en facultades como la nuestra ya que la enseñanza y el aprendizaje de las humanidades y las ciencias sociales se realizan en gran medida en torno a textos (Bajtin, 1982). Estos centralizan las actividades de lectura y escritura mediante las cuales los estudiantes empiezan a interactuar con los enunciados que traman los recorridos conceptuales de esos ámbitos del saber.

Por ese motivo, aunque no lo hagamos de manera intencional ni explícita, al enseñar nuestras disciplinas, los profesores enseñamos también las maneras “adecuadas” de leer y de escribir los textos por los que circulan y donde se discuten los conocimientos considerados valiosos y dignos de ser transmitidos en esos espacios conceptuales y retóricos discursivos (Carlino, 2005; Novo y Rosales, 2007).

Ahora bien, la lectura y la escritura académicas -en tanto prácticas- se articulan con representaciones (Alvarado y Cortés, 2000; Concari, 2007; di Stefano, 2004; Fernández y Carlino, 2006; Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2010, 2011), se aprenden practicándolas (con la orientación de un *maestro*) y, en la medida en que pueden pensarse, pueden convertirse en prácticas reflexivas (Bereiter y Scardamalia, 1992). Para desarrollar el saber práctico involucrado en el ejercicio de la lectura y la escritura se requiere un proceso de formación en el cual las reglas prácticas se interiorizan reflexivamente al mismo tiempo que el sujeto se socializa y moldea su identidad personal (Ortiz, 2003). Es necesario desautomatizar tales prácticas para poder pensarlas y reconocer su incidencia en la construcción cognitiva e identitaria de los estudiantes que aspiran a incorporarse a una comunidad epistémica particular. Una de las vías adecuadas para lograrlo es tematizar y hacer explícito el funcionamiento de algunos rasgos lingüísticos y discursivos de los textos con los que interactúan los participantes de dicha comunidad (Novo, 2011) (5).

De estas consideraciones se derivan los principios que orientaron nuestra intervención en el marco de la experiencia que estamos presentando. Primero, que las tareas de enseñar a leer y escribir textos científico-académicos deben ser asumidas en el ingreso y en los primeros años de la universidad, no sólo ni principalmente para subsanar carencias provenientes de niveles previos del sistema, sino como actividad formativa específica del nivel universitario, para permitir el acceso a una comunidad discursiva especializada. Segundo, que dichas tareas no deben quedar exclusivamente a cargo de un espacio específico en el que se enseñen estrategias de manera aislada, sino que resulta conveniente asumirlas colaborativamente en relación con asignaturas de formación disciplinar. Asumimos el desafío de profundizar el trabajo colaborativo (Elissetche, 2012; Mazzacaro y Oliva, 2012; Moyano y Natale, 2012; Vázquez, 2010) en el dominio de la alfabetización académica, promoviendo el intercambio entre profesores y equipos que disponen de saberes diferentes, es decir, entre quienes dominan los contenidos disciplinares de sus materias de referencia y entre quienes disponen

de un mayor conocimiento acerca de los rasgos discursivos de los textos con los que interactúan los estudiantes y de los procesos implicados en el saber leer y escribir para aprender.

### III. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades desarrolladas -formativas, de asesoramiento y organizativas- se implementaron en diferentes etapas y se estructuraron en torno a los dos grupos de protagonistas –docentes colaboradores y alumnos tutores-, tal como se indica a continuación:

#### 1. En relación al trabajo con los docentes colaboradores

Durante las Etapas 1 y 2 del proyecto (antes y durante el dictado de clases correspondientes a las actividades de ingreso) se desarrollaron tareas de formación y de asesoramiento. La primera de esas tareas consistió en la participación de integrantes del Área de Apoyo a la Enseñanza en el diseño y dictado del Seminario de Posgrado “Lectura, escritura y saber de las disciplinas” (Secretaría Académica UNRC– Facultad de Ciencias Humanas) destinado a docentes involucrados en el dictado del ingreso y de materias de primer año de la UNRC (6).

Las tareas de asesoramiento se destinaron a los docentes de las distintas carreras de la Facultad de Ciencias Humanas que participan en las actividades de ingreso. En ese marco hemos conformado equipos de trabajo interdisciplinarios, integrados por docentes colaboradores (especialistas en lectura y escritura académica) y docentes de ingreso por carrera (especialistas en las disciplinas), para que, en contextos de colaboración, pudieran generar propuestas que contemplaran la enseñanza de la lectura y de la escritura académica al mismo tiempo que la enseñanza de contenidos de las disciplinas. Los docentes colaboradores desarrollaron tareas centrales tales como acompañar a los docentes de las distintas carreras en la selección de textos, en el diseño de actividades de lectura y escritura para aprendizaje de contenidos y lectura de los textos que se esperaba produjeran los ingresantes para orientar propuestas de reescritura.

Con la intención de gestar y sostener el asesoramiento, desde el Área fue necesario realizar un relevamiento de docentes que pudieran actuar como colaboradores; convocarlos y establecer contactos con ellos, concretar reuniones iniciales para presentar el proyecto, explicitar los criterios y las actividades centrales que tendrían que desarrollar; orientar y seguir la tarea realizada por los docentes colaboradores, identificando avances y dificultades en el proceso de colaboración; concretar encuentros de de trabajo para evaluar las acciones desarrolladas y analizar la continuidad y profundización del trabajo a futuro.

Finalmente, en la Etapa 3 (durante el dictado de materias de primer año), las tareas de formación y asesoramiento se concretaron a partir del apoyo que los integrantes del Área prestaron a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las asignaturas de primer año. Este apoyo se viabilizó a partir del desarrollo del Proyecto “Prácticas de alfabetización académica: acompañamiento y debate pedagógico” (7) con el objetivo principal de promover la generación de una comunidad de prácticas de alfabetización académica en el ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas a través de instancias de análisis, intercambio de experiencias, formación y debate pedagógico entre los docentes de los equipos que desarrollan proyectos de enseñanza orientados a promover procesos de alfabetización académica.

#### 2. En relación al trabajo con los estudiantes tutores

Durante la Etapa 1, a partir de reuniones especialmente convocadas y a través de contactos personales, se definieron y acordaron las tareas centrales que se esperaba desarrollaran los tutores. Se trabajó -en total- con once estudiantes pertenecientes mayoritariamente a las carreras de Lengua y Literatura, y Educación, aunque también participó un estudiante de Ciencias de la Comunicación y una de Ciencias Jurídicas. Cada estudiante fue asignado a uno de los equipos docentes participantes en el ingreso, correspondiente a cada uno de los Departamentos. Inicialmente se acordaron las tareas centrales que debían desarrollar los estudiantes. Además, se propició el contacto de los estudiantes con los equipos docentes para que los primeros pudieran conocer la propuesta de enseñanza que se ofrecería a los

ingresantes e informar y acordar con los profesores las tareas que desarrollarían en su carácter de tutores.

Las tareas realizadas por los tutores durante el período en que se dictaron las clases del Ingreso, Etapa 2, se desarrollaron en el contexto del aula y en espacios extra áulicos. Con respecto al primer contexto, se solicitó a los tutores que observaran la dinámica de las clases, prestando atención a las interacciones entre docente y alumnos, a las dudas y preguntas más frecuentes de los ingresantes en general y, en particular, a las planteadas en relación al desarrollo de las tareas de lectura y escritura propuestas por los docentes, para detectar necesidad de ayudas u orientaciones requeridas por los ingresantes. Además se propuso a los tutores que ofrecieran orientaciones a los alumnos ingresantes en la resolución de tareas de lectura y escritura, con el consentimiento del profesor. Por otra parte, los tutores acompañaron a los ingresantes en espacios extra-áulicos en la resolución de tareas de lectura y de escritura demandadas por los profesores. Para ello se organizó un cronograma de consultas en un aula designada a tal efecto y que se mantuvo durante todo el desarrollo del Ingreso.

Durante la Etapa 3, correspondiente al dictado de asignaturas de primer año, se promovió la incorporación de los tutores a los equipos docentes de asignaturas de primer año, cuestión en la que continuamos trabajando. Cabe señalar que algunos estudiantes tutores han sido convocados para el desarrollo de distintos PRODEC (8) y para otras actividades más acotadas que los mismos docentes les fueron proponiendo.

Desde Área de Apoyo a la Enseñanza se generaron y sostuvieron las actividades desarrolladas por los tutores. Durante la Etapa 1 se establecieron los primeros contactos con los estudiantes tutores designados por Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas para trabajar en el Eje Alfabetización con Contenidos (9) y se realizaron las reuniones iniciales con los tutores para explicitar la modalidad de trabajo en relación a los docentes del ingreso y a las actividades planificadas para trabajar lectura y escritura durante las clases del ingreso. Además, se concretaron nuevos encuentros, previos al inicio de las clases de ingreso, para relevar contactos y acuerdos establecidos entre tutores y docentes del ingreso, y para organizar el cronograma de consultas extra áulicas.

Durante la Etapa 2 las integrantes del Área acompañaron a los tutores en el desempeño de las actividades programadas a través de atención de consultas presenciales o por correo electrónico. Finalmente, durante la Etapa 3, se elaboraron pautas para relevar y evaluar la experiencia de los estudiantes tutores y se concretó un nuevo encuentro de trabajo para evaluar las acciones desarrolladas por los tutores durante el ingreso y analizar las posibilidades de continuidad y profundización del trabajo a futuro. Se previó la participación de tutores en equipos de proyectos PRODEC y la realización de actividades formativas. Se solicitó a los tutores la presentación de un informe en forma de relato para comunicar su experiencia. Se receptaron y analizaron los relatos elaborados por los tutores.

#### **IV. VALORACIONES**

Para valorar la experiencia realizada hasta el momento hemos intentado tener en cuenta las perspectivas de sus participantes: docentes colaboradores y estudiantes tutores.

##### **1. Valoraciones de docentes colaboradores**

Las valoraciones que incluimos en este apartado se obtuvieron a partir de las reuniones de trabajo mantenidas con los docentes colaboradores, a través de diálogos e intercambios personales (mails, consultas, etc.) y de escritos donde narran sus intervenciones y apreciaciones del trabajo realizado. En términos generales, coinciden en destacar que fue una tarea que posibilitó aprender del otro y construir significados compartidos: “es una oportunidad de movilizar saberes propios y de aprender de los otros”; “me encantó la experiencia, aprendí mucho de ella”; “fue posible hablar y construir una imagen compartida del ingresante”.

Por otra parte, es posible advertir la construcción de la colaboración como un proceso heterogéneo y situado, en el que los niveles de receptividad y escucha se tornan en ejes clave

de la relación y en el que inciden vínculos personales, actitudes, conocimientos sobre el ingreso a la carrera y la propia formación (de los docentes) en prácticas de lectura y escritura.

En relación a lo expresado, los docentes colaboradores señalaron que sus tareas se vieron altamente favorecidas cuando los equipos docentes mostraron apertura al cambio y disposición para compartir conocimientos disponibles para innovar sus prácticas. También se vio favorecida su participación en aquellos casos en que pudieron trabajar con equipos consolidados en el ingreso y que se plantearon la continuidad en las materias de primer año, lo que les permitió mayores posibilidades de una colaboración más efectiva.

Entre las intervenciones o tareas que realizaron los docentes colaboradores, las más valoradas en función del encuadre y los objetivos de la tarea fueron: revisar materiales y actividades facilitados por los profesores; aportar orientaciones, vinculadas a la alfabetización académica, para el diseño de consignas escritas y la selección de contenidos; analizar aspectos del discurso y sus implicancias en la enseñanza y el aprendizaje (formas de citar las fuentes, progresión temática, géneros académicos); aportar a la construcción de una imagen del ingresante más integrada y compleja; leer de manera conjunta con los profesores de las disciplinas, artículos de investigación que aportan a la problemática; y facilitar materiales de apoyo.

Por último, los colaboradores señalaron algunas dificultades que aparecen como aspectos críticos para un óptimo desarrollo del trabajo, coincidentes, en parte, con los identificados por de la Barrera (2011) en un estudio sobre prácticas de enseñanza colaborativa en la universidad. Entre las dificultades se destacaron el tiempo insuficiente con que contaron para dedicarse a la tarea de acompañamiento como lo hubieran deseado; restricción que claramente se vincula con la *sobrecarga de tareas docentes*. Otro aspecto señalado fue la falta de apertura y disposición de algunos equipos docentes para el trabajo colaborativo que se proponía (lo que fue señalado en tres casos de un total de once).

### **2. Valoraciones de los estudiantes tutores**

Las principales valoraciones que recogimos de los estudiantes tutores, a través de las reuniones mantenidas y de relatos escritos que les solicitamos como un modo de documentar las experiencias, nos revelan una serie de aspectos considerados muy positivos, tales como:

\*La receptividad manifestada por parte de los docentes y de los mismos ingresantes: “Me sentí muy bien considerada...que pude dar mis opiniones”; “Fueron muy amables y se mostraron interesados y predispuestos”.

\*La posibilidad de acercarse a una realidad desconocida y poder ayudar: “Fue un diálogo enriquecedor (con los docentes)... quizás mi sorpresa se deba a que no es algo que yo haya visto en mi carrera. Me pareció sumamente positivo para la permanencia de los alumnos en la universidad que los profesores tengan esta actitud tan humana y comprensiva con relación a la situación particular de cada uno de sus alumnos... Fue una experiencia de descentramiento, porque me hizo ver que cada carrera es un mundo (como las familias). Agradezco esta posibilidad de haber podido conocer otros mundos académicos dentro de la misma Universidad Nacional de Río Cuarto”.

\*La posibilidad de dar continuidad al trabajo como tutores y la necesidad de formación específica. Todos los estudiantes tutores expresaron el deseo de continuar en alguna materia de primer año y en sostener las tutorías centradas en el aprendizaje, también manifestaron necesidades de formación y de mayor acompañamiento y difusión de la tarea entre alumnos y docentes.

En relación a sus intervenciones específicas, las actividades mejor valoradas de su participación en las clases de ingreso fueron: aportar en la elaboración y revisión de textos, colaborar en la interpretación de consignas, participar en actividades propuestas por los docentes y brindar orientaciones generales. Por su parte, durante las clases de consulta, los tutores valoraron la posibilidad de personalizar y ajustar las ayudas en aspectos conceptuales y lingüísticos específicos y en función de las necesidades particulares de cada uno, ya sea de manera individual o en grupo.

Hemos apreciado posibilidades diferentes en las ayudas ofrecidas por los alumnos tutores en lo referente a las tareas de lectura y escritura que se demandaban a los ingresantes, diferencias que nos advierten fuertemente sobre la necesidad de generar espacios formativos específicos y avanzar en las definiciones acerca de la tarea tutorial (Sola Villazón y De Pauw, 2004).

### **V. LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA ELABORADAS POR LOS EQUIPOS DOCENTES**

El análisis realizado sobre las propuestas (10) presentadas por los distintos Departamentos permite dar cuenta del impacto positivo de los lineamientos políticos académicos definidos por la Facultad acerca de la necesidad de atender de manera intencional al proceso de alfabetización académica, por un lado, y del dispositivo de acompañamiento a los equipos docentes para concretarlos, por otro.

En efecto, en la mayoría de las propuestas (nueve sobre un total de once) no solamente hay referencias explícitas a la inclusión de actividades estructuradas a partir de la lectura y de la escritura como medio de aprendizaje de los contenidos sino que, además, si bien con distintos grados de explicitación, se hace evidente la intención de orientar la reflexión de los alumnos hacia dimensiones procesuales de las lecturas y escrituras que se proponen y de los textos que se ofrecen o demandan.

Al focalizar la mirada en los documentos presentados por los Departamentos que explicitan su intención de hacer lugar a procesos de alfabetización académica, es posible hacer algunas consideraciones respecto de: a) las ideas acerca de las vinculaciones entre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar, y b) las características que adquieren las actividades de aprendizaje que se proponen.

#### **a) Concepciones acerca de las vinculaciones entre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar.**

En determinadas secciones de las propuestas, tales como la destinada a su fundamentación o a los objetivos, es posible identificar ideas que aluden a las razones por las cuales se hace necesario prestar atención a la lectura y a la escritura en la universidad con relación a la adquisición de contenidos conceptuales.

En uno solo de los documentos se focaliza en las dificultades que manifiestan los estudiantes en la comprensión lectora, entendida ésta como competencia general, y en las consecuencias negativas que este déficit implica para el logro de aprendizajes satisfactorios. En otras propuestas, correspondientes a dos Departamentos, si bien se alude a dificultades o carencias de los estudiantes en lo referente a competencias ligadas a la lectura y a la escritura, al mismo tiempo esas dificultades se ponen en relación con la consideración del ingreso a la universidad como la incorporación a la comunidad académica. De este modo no estaríamos frente a propuestas centradas en una perspectiva deficitaria del alumno sino ante la posibilidad de considerar lo que los alumnos tienen que aprender para iniciarse en prácticas novedosas, propias de la comunidad discursiva a la que están ingresando.

Predominan las propuestas en las que la inclusión de las prácticas de lectura y escritura en los contextos de enseñanza y aprendizaje académico se vincula al potencial epistémico de dichas prácticas, tanto en lo referente a la adquisición de conceptos como de habilidades específicas del dominio necesarias para el acceso al discurso de la disciplina. Además de entender a la lectura y a la escritura como instrumentos de aprendizaje, se asume que esas prácticas adquieren rasgos particulares en función del contexto académico en el que tienen lugar y que, por lo tanto, merecen ser enseñadas, ya que el ingreso a la universidad supone encontrarse con nuevos modos de leer y de escribir; incluso se señala la necesidad de someter a discusión algunos hábitos de esa cultura.

#### **b) Características de las tareas de aprendizaje**

En lo que respecta a las características de las tareas de aprendizaje interesa señalar varias cuestiones. La primera de ellas alude al papel que pueden asumir las actividades de lectura y escritura como herramientas para promover aprendizajes significativos. El impacto epistémico de estas prácticas (Scardamalia y Bereiter, 1992) está supeditado a ciertas condiciones, entre las que cabe mencionar, entre otras, el tipo de tarea que se propone, el conocimiento del que

disponen los estudiantes para encararla y las intervenciones docentes que se desarrollan. En este sentido, en general, las tareas que se advierten en las programaciones pueden tener, al menos potencialmente, un impacto positivo en la construcción de aprendizajes conceptuales por parte de los estudiantes.

Por otra parte, si bien el nivel de detalle con el que se presentan las actividades es muy variable, interesa destacar que, en la mayoría de los casos, se aprecia una preocupación por atender a intervenciones tanto en el plano de contenidos como en el plano de la lectura y escritura de esos contenidos. Son propuestas que, aunque con matices diferentes, se caracterizan por presentar consignas que orientan la relación de los estudiantes con el texto (leído o elaborado) haciendo explícita su relación con el tema y los objetivos de la clase, y favoreciendo la reflexión metacognitiva sobre los procesos puestos en práctica y sobre los aportes de la tarea en relación a los aprendizajes logrados. En un solo caso, si bien se anticipan situaciones de lectura y escritura, esas actividades se orientan casi con exclusividad a la consideración de los aspectos conceptuales. Particularmente, cuatro Departamentos incluyen en sus propuestas actividades secuenciadas, que se describen en detalle, presentando las consignas o el modo en que se llevarían a cabo las tareas.

Independientemente de la precisión con la que se presentan las actividades, en la mayoría de los documentos se advierte la intención de intervenir didácticamente con el objetivo de promover la reflexión y el conocimiento de ciertas particularidades lingüísticas y discursivas de los textos que soportan las tareas de lectura y escritura. En el caso de las situaciones de lectura, anticipando intervenciones orientadas al análisis no sólo del sentido de los textos sino también de cómo se construye ese sentido. Así mismo, para las situaciones de producción escrita, se prevén instancias en las que los estudiantes puedan revisar y mejorar sus escritos tanto desde el punto de vista del contenido como desde el punto de vista lingüístico y discursivo.

En la mayor parte de las propuestas se hace evidente la articulación de lectura y escritura a través de prácticas de reformulación (escritura a partir de fuentes) con diversas finalidades, y también la preocupación por atender a distintos aspectos involucrados en esas prácticas. En cada programación se advierte la selección y la focalización en algunos de ellos. En este marco se hace visible el trabajo intencional y explícito para propiciar la "toma de la palabra" por parte de los estudiantes. Esto es, las actividades de escritura no se limitan a la identificación de información y reproducción de la fuente estudiada sino que invitan a los estudiantes a asumir su propia voz, estableciendo relaciones entre distintas fuentes bibliográficas y entre la información proporcionada por esas fuentes y la experiencia personal o la de otros estudiantes. En este sentido podría afirmarse que esta invitación que se hace a los estudiantes a asumir la propia voz para entrar en diálogo con otros miembros de la comunidad y con los textos leídos se vincula, al menos intencionalmente, con el despliegue del potencial epistémico de la escritura.

Además, adquiere relevancia la intención de poner de manifiesto la naturaleza dialógica de los textos que leen y que escriben nuestros estudiantes; así, es evidente el interés por iniciarlos en el camino de atender a las múltiples voces convocadas por la del autor, las intenciones con las que esas voces aparecen y cómo se les hace lugar en el texto escrito. Finalmente, también hay propuestas en las que se pone el foco de atención en los recursos necesarios para lograr un texto que no distorsione la información provista por las fuentes, que permita advertir las relaciones entre esas ideas y que responda a rasgos genéricos específicos.

De los once Departamentos que componen la Facultad, solo dos de ellos han presentado documentos en los que no hay referencia explícita a las prácticas de lectura y de escritura, ni en lo referente a la fundamentación de sus propuestas ni en términos de actividades. Se trata de propuestas preocupadas por promover aprendizajes conceptuales, habilidades intelectuales propias del ámbito disciplinar en el que se inscriben y en ofrecer elementos que le permitan al estudiante conocer el plan de estudio de las carreras y la cultura institucional universitaria.

### **VI. A MODO DE CIERRE**

Creemos que la experiencia realizada ha mostrado importantes efectos positivos, fundamentalmente ligados a la naturaleza del trabajo colaborativo e interdisciplinario y al aporte

realizado por los docentes colaboradores y los alumnos tutores para acompañar y fortalecer las propuestas de los equipos docentes de cada carrera.

Se deja ver también la conveniencia de continuar apoyando a los equipos docentes a través de instancias de formación y asesoramiento ligadas a sus necesidades y adecuadas a los contextos de cada carrera (Lucarelli, 2000; Ortiz, Etchegaray y Astudillo, 2006). Advertimos la buena receptividad y demanda creciente de espacios en tal sentido, tanto para los docentes como para los estudiantes tutores.

Parece oportuno, además, dejar constancia de que las tareas emprendidas han demandado un notable esfuerzo de programación, socialización, desarrollo, ajustes sobre la marcha y evaluación permanente que, entre otras cosas, nos han exigido una significativa dedicación horaria e involucramos con gran cantidad de personas de ámbitos disciplinares diferentes, con visiones y necesidades también disímiles que procuramos atender. Todo lo cual revela la complejidad de la tarea así como los interesantes desafíos profesionales e institucionales que convoca.

Finalmente, es necesario destacar que la experiencia, en tanto proyecto de asesoría vinculado a ámbitos de gestión y conducción institucional, se asienta no solo en la convicción de que es necesario avanzar hacia culturas de trabajo colaborativo e interdisciplinario sino, además, que ello es posible en la universidad (Sola Villazón y De Pauw, 2004). Para lograrlo, desde el punto de vista de la práctica asesora, hay que promover y potenciar la constitución de equipos docentes, potenciar intervenciones asesoras en trabajos en colaboración entre docentes, brindar ayudas pedagógicas ajustadas y multiplicar los espacios de apoyo y formación continua (Astudillo, 2012; de la Barrera, 2011). El hecho de que, como ocurre en nuestra facultad, estas intencionalidades estén ancladas en lineamientos y políticas institucionales potencia las posibilidades de concreción de prácticas colaborativas e interdisciplinarias y, en consecuencia, amplía el abanico de personas comprometidas con problemáticas que atraviesan las prácticas de enseñanza y aprendizaje en general, y del ingreso a la universidad en tanto comunidad epistémica discursiva, en el caso que nos ocupa.

### NOTAS

(1) Una versión de este trabajo fue presentada en el III Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias. La Matanza, 6 y 7 de Septiembre de 2012.

(2) El Área está integrada por docentes investigadoras de los Departamentos de Lengua y Literatura y de Ciencias de la Educación, miembros del Centro de Investigación y Enseñanza de Lectura y Escritura (CIELE), de la Facultad de Ciencias Humanas, que fueron oportunamente convocadas por la Secretaría Académica para participar en las actividades de ingreso.

(3) Programa de Ingreso y Permanencia de Estudiantes y del Proyecto Encuentros para la Integración Universitaria 2012. Secretaría Académica - Facultad de Ciencias Humanas Res. CD 74872011

(4) El Proyecto Encuentros para la Integración Universitaria define como un eje estructurante la Alfabetización con Contenidos Disciplinarios (ACD) que "incluye contenidos básicos de los diferentes campos disciplinares de las carreras con el objeto de favorecer aproximaciones a algunos contenidos que permitan la construcción de puentes cognitivos para un aprendizaje significativo en las asignaturas del primer año, a la vez que ayuden a reafirmar (o no) tempranamente una elección vocacional. El desarrollo de este eje se realizará a través de un proceso de alfabetización académica entendida como la enseñanza y el aprendizaje de "un 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 requeridos para aprender en la universidad. Apunta de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico" (Carlino, 2005: 4) (Proyecto Encuentros para la Integración Universitaria, pág. 2)

(5) Para atender a estas cuestiones se sugirió a los equipos docentes elaborar actividades tendientes a desarrollar habilidades de reformulación (escritura a partir de fuentes) (Arnoux, 2009) y propiciar la revisión crítica y la reescritura atendiendo a algunas características de los géneros académicos como el léxico específico y los retomes anafóricos en la construcción de objetos de saber (Arnoux, 2008), los elementos de cohesión y marcadores textuales en el diseño de arquitecturas conceptuales (Novo y Rosales 2007), el metadiscurso interpersonal (Hyland, 1998) y las convenciones de citación en la construcción de la imagen de autor y en las atribuciones enunciativas (Novo, Escalarea y Tenca, 2008).

(6) Organizado de manera conjunta por la Facultad de Ciencias Humanas y la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, dictado durante noviembre y diciembre de 2011. Res. C.D. 754/2011

(7) Proyecto presentado y aprobado en el marco de la convocatoria 2012 para la presentación de Proyectos para Fortalecer la Democratización del Conocimiento (PRODEC), Eje 3: Democratización del acceso al conocimiento universitario. Alfabetización académica en primer año de las carreras de la FCH. Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de Río Cuarto. Directora del proyecto: Mónica Astudillo.

(8) Proyectos para Fortalecer la Democratización del Conocimiento. Convocatoria 2012. Facultad de Ciencias Humanas - UNRC

(9) Resolución Decanal 891/2011. Facultad de Ciencias Humanas - UNRC

(10) Antes del inicio de las clases de ingreso, la Secretaría Académica solicitó a cada Departamento la presentación de la propuesta de enseñanza a desarrollar en el Eje Alfabetización con Contenidos Disciplinarios en la que se explicitara, entre otros aspectos, los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje que se propondrían a los estudiantes

## REFERENCIAS

Alvarado, M. y Cortés, M. (2000) La escritura en la universidad: repetir o transformar. Ciencias Sociales. Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. 43: 1-3

Arnoux, E. (2008) Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del estado. Buenos Aires. Santiago Arcos.

Arnoux, E. (2009) Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Buenos Aires. Biblos.

Astudillo, M. (2012) Psicopedagogía y formación docente en la universidad: recorridos, contextos y desafíos. Contextos de Educación (en prensa). Departamento de Ciencias de la Educación. UNRC.

Bajtin, M. (1982) Estética de la creación verbal. México. Siglo XXI.

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Concari, R. (2007) Escritura: representaciones y prácticas. Tesis de la Especialidad en Prácticas Redaccionales. Escuela de Posgraduación de la UNRC. Río Cuarto. No publicado.

De La Barrera, S. (2011) Del aislamiento docente al profesionalismo colaborativo. Estudio de caso de una innovación en la enseñanza universitaria. Tesis de Maestría en Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis. No publicado.

Di Stefano, M. (2004) Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores. el caso del cbc de la uba y del isef nº1 "Dr. E.R.Brest": Relato y evaluación de la experiencia. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional "Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina. Simposio Leer y escribir en la educación superior". La Pampa. Publicado en Actas. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/ponencias.php>.

Elissetche, G. (2012) La cátedra compartida como espacio de problematización de las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Nuestra experiencia en la UNLa. En Vázquez, A.; M. del C. Novo, I. Jakob y L. Pelizza Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar (pp. 489 – 492) UniRío Editora. UNRC. Disponible en: [www.unrc.edu.ar/unrc/comunicación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf).

Fernández, G. y Carlino, P. (2006) Leer y escribir en la escuela media y en la universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. En Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. UBA. Tomo 1: 227 – 229.

Hyland, K. (1998) Persuasion and context: pragmatics of academics metadiscourse. *Journal of Pragmatics* 30 (4) 437-455.

Lucarelli, E. (Comp.) (2000) El asesor pedagógico en la universidad. Buenos Aires. Paidós.

Mazzacaro, J. C. y Oliva, A. (2012) Programa de competencias comunicativas-Lectura, escritura y análisis de fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina. En Vázquez, A., Novo, M., Jakob, I y Pelizza, L. *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 175-185). UniRío Editora, Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: [www.unrc.edu.ar/unrc/comunicación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf)

- Moyano, E. y Natale, L. (2012) Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy: the case of the Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina. In [Thaiss, C.; Bräuer, G.; Carlino, P.; Ganobcsik-Williams, L., & Sinha; A.](#) *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 23-34). Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/>
- Novo, M. del C. y Rosales, P. (2007) La lectura y la escritura en la enseñanza de las ciencias sociales . Río Cuarto. UNRC.
- Novo, M. del C.; Escalarea, L. y Tenca, L (2009) Imágenes autorales en el aprendizaje de la escritura académica. *Letra Inversa* 1. Disponible en [www.letinversa.com.ar/numero\\_1/index.html](http://www.letinversa.com.ar/numero_1/index.html).
- Novo, M. del C. (2011) Escribientes, escribidores o escritores. Para qué enseñar escritura a los estudiantes de humanidades en América Latina. En III Coloquio Nacional de Filosofía: América latina. Subjetividades emergentes/Nuevos derechos/Otras historias. (pp.216-225) UNRC. Río Cuarto.
- Ortiz, G. (2003) El vuelo del Búho. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ortiz, F., Etchegaray, S. y Astudillo, M. (2006) Enseñar en la Universidad. Dilemas que desafían a la profesión. En Rivarosa, A. (comp) Estaciones para el Debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria. Río Cuarto. UNRC.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En Tolchinsky, L. y Teberosky, A. (comps.) Más allá de la alfabetización. Infancia y aprendizaje. Número extraordinario.
- Sola Villazón. A y De Pauw, C. (2004) La tutoría de pares: una experiencia de lectura dialógica. I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Simposio: Lectura y Escritura en la Educación Superior. U.N.La Pampa. Santa Rosa, La Pampa. Argentina. Disponible en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/135.pdf>
- Vázquez, A. (2010) La Cátedra UNESCO de la lectura y la escritura y el compromiso con la alfabetización académica en la universidad. En Vélez, G.; A. Bono, M. Cortese, G. Domínguez, I. Jakob y L. Ponti *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. Río Cuarto. UNRC. FCH. Departamento de Ciencias de la Educación. Río Cuarto.
- Vázquez, A.; Pelizza, L.; Jakob, I. y Rosales, P (2012) Las tareas de escritura más valoradas en la universidad. El punto de vista de los alumnos. En Vázquez, A.; Novo, M. del C., Jakob, I. y Pelizza, L. (Comps.) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp.635 – 650) Río Cuarto. UNRC. UniRío. Disponible en: [www.unrc.edu.ar/unrc/comunicación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf)
- Vázquez, A.; Pelizza, L.; Jakob, I. y Rosales, P (2011) Escritura académica y diversidad disciplinaria: consignas de escritura y concepciones de docentes de carreras de Ciencias Humanas y Sociales. En II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura. Universidad de Los Lagos. Osorno, Chile. Disponible en <http://congresounesco.ulagos.cl>