

# 6

## Talleres de Formación Docente, Una Alternativa para la Alfabetización Académica

Alejandra Sánchez-Aguilar  
ITESO, UNIVERSIDAD JESUITA DE GUADALAJARA

Eurídice Minerva Ochoa-Villanueva  
ITESO, UNIVERSIDAD JESUITA DE GUADALAJARA

### Resumen

El capítulo describe y evalúa el desarrollo e implementación de un curso taller de formación para docentes disciplinares impartido en una universidad, que tuvo como foco la integración de la lectura y la escritura como medios para el aprendizaje de los contenidos de sus cursos. Se exponen el sustento teórico, la metodología y los elementos constitutivos del curso que resultaron ser determinantes para el logro de los objetivos; asimismo, se describen algunas de las reflexiones de los participantes que llevaron, como resultado práctico de la formación, al diseño de actividades didácticas orientadas a los propósitos del curso taller. Posteriormente, se presenta una evaluación de carácter mixto que recupera especialmente la percepción de los docentes participantes de algunas de las ocho versiones en las que el curso se ha dictado. Esta evaluación se orienta a identificar los retos, logros, resultados y aspectos a revisar y optimizar en el desarrollo del curso. El capítulo ofrece a los lectores una alternativa de aplicación de una práctica exitosa en la universidad para impulsar la alfabetización académica, pues los talleres de formación docente como este son una estrategia efectiva para generar cambios transversales en la cultura institucional y en las concepciones de la lectura y escritura académicas a través de las disciplinas.

### Abstract

The chapter offers a description and evaluation of a workshop course aimed at showing university professors from different disciplines how to integrate reading and writing skills as a

means for helping students to assimilate course content. The chapter lays out the theoretical foundation, the methodology and the course elements that have proven to be fundamental for achieving the objectives; it also describes some of the course participants' reflections that, as a practical result of their formation, led to the design of learning activities for their own students, in line with the aims of the workshop course. A mixed-method evaluation is presented, focusing primarily on the professors' perceptions over time, considering the eight times the workshop has been offered; this evaluation sheds light on challenges, achievements, and results, as well as on aspects that need to be reviewed and optimized. The chapter offers readers an account of a successfully implemented initiative for promoting academic literacy at the university level. Teacher training workshops such as the one presented are an effective strategy to generate changes across institutional culture and in the conceptualizations of academic reading and writing across disciplines.

El siguiente trabajo describe y evalúa el taller de formación docente Lectura y Escritura Académicas para el Aprendizaje Disciplinar, que forma parte del Programa de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas (LEO) que opera desde el año 2013 en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Jesuita de Guadalajara, institución de educación superior privada de México, y que se organiza desde la Coordinación de Comunicación Oral y Escrita, adscrita al Departamento de Lenguas. Dicho programa tiene el propósito de coadyuvar a transversalizar las concepciones y prácticas de lectura, escritura y oralidad académicas, a fin de que los desempeños escolares, profesionales y/o formativos se vean fortalecidos en todos los miembros de nuestra comunidad universitaria. Lo anterior impulsa el desarrollo de estas competencias a partir de acciones concretas y dirigidas tanto a estudiantes como a profesores.

Los talleres de formación docente como el que aquí se analiza resultan una estrategia efectiva para generar cambios en la cultura institucional con respecto a la necesidad de impulsar el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes universitarios, pues se orientan a permear entre los docentes disciplinares la convicción de que esa tarea también les compete. Esto contribuye a la transversalidad en la atención a esas áreas y fortalece las actividades propias de los centros y programas de lectura y escritura.

## Antecedentes

La formación de docentes en servicio es una estrategia que se ha implementado en la mayoría de los niveles educativos, casi siempre con dos propósitos:

mejorar la calidad de la práctica docente para incidir en los aprendizajes de las y los estudiantes, y mejorar las condiciones de quienes laboran como profesores. Aunque han variado los métodos y perspectivas, en las últimas décadas en América Latina se han incrementado los esfuerzos por implementar esta modalidad formativa (Santillán, 2010) en los diversos sistemas educativos.

Por su parte, la lectura y la escritura han sido consideradas como indispensables en la educación y, si bien se han abordado tradicionalmente como fines de aprendizaje, su valor cognitivo y epistémico se ha reconocido y analizado desde las últimas décadas del siglo pasado (Olson 1996, 1998; Scardamalia *et al.*, 1984;), por lo que no es extraño que se reconozca su importancia como herramientas para el aprendizaje de los estudiantes y se consideren motivo de algunos cursos de formación docente en los que han sido abordadas desde tres perspectivas: como procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje; como prácticas situadas de apropiación de modos de hacer y pensar en las disciplinas; y como instrumentos políticos para acrecentar las oportunidades de acceso y participación social de los estudiantes (Cartolari & Carlino, 2009).

Por otro lado, se han construido en Argentina, España, Venezuela, Brasil, Chile, Colombia, México, Paraguay, Puerto Rico y otros países de la región numerosas propuestas de formación docente para que los profesores universitarios (Barreto, 2014; Gatti *et al.*, 2014; Martins, 2013; Mora & Arciniegas, 2016; Narváez, 2011; Narváez-Cardona *et al.*, 2009,) y los de formación inicial (Aguirre de Ramírez, 2008; Anunziata *et al.*, 2004; Gatti *et al.*, 2016; Nuñez-Rojas & Poch-Piá, 2014; Ricci, 2012) asuman la tarea de la alfabetización académica y disciplinar como un enfoque y una metodología habitual de trabajo. Estos esfuerzos adoptan la modalidad de talleres, diplomados o comunidades de aprendizaje que acompañan e introducen a los docentes en el asunto de interés. Algunos de ellos son más complejos que otros en tanto involucran diferentes estrategias o ejes, y algunos integran, por ejemplo, el trabajo con los estudiantes.

Aunque escasas, algunas de estas iniciativas sistematizan las experiencias y analizan el impacto dentro de las universidades, como Anunziata *et al.* (2004), Narváez-Cardona *et al.* (2009) y Martins (2013), que encontraron que los talleres de formación docente que se ocupan de los procesos de lectura o escritura favorecen que los participantes se centren en la reflexión metacognitiva de estas tareas. Ello enriquece tanto el ejercicio personal de las mismas como su enseñanza y, debido a que antes de cursarlos perciben que hay algo que debe cambiar, aunque no tengan del todo claro qué es ni cómo hacerlo, existe la motivación, interés y disposición de parte de los profesores para llevar a cabo una mejor enseñanza de los géneros discursivos en la universidad.

Pesa, sin duda, que todavía “la gestión institucional y la evaluación no han actuado generalmente como mecanismo básico de mejora de los sistemas [de] formación docente” (Vaillant, 2007, p. 2). En este contexto y en el caso concreto de la universidad, introducir en los cursos de formación de docentes en servicio los principios de los nuevos estudios de literacidad (NEL) y de la alfabetización académica ha representado un cambio de perspectiva radical en la visión de la enseñanza tradicional, y ha sido revolucionario al involucrar a docentes disciplinares en un área que parecía exclusiva de especialistas en lengua.

En lo que hace al curso que aquí se informa, el taller de formación docente “Lectura y escritura académicas para el aprendizaje disciplinar” tiene como sustento, en primer lugar, el marco institucional del ITESO para la formación docente. Los propósitos en este marco son: a) lograr una formación integral centrada en el aprendizaje profundo de los profesores y de la institución; b) construir una cultura de trabajo caracterizada por el aprendizaje en comunidad y en red con personas dentro y fuera de la universidad para concretar en la práctica el Modelo Educativo del ITESO; y c) acompañar a los profesores a hacerse cargo, explícita y voluntariamente, de su propio desarrollo y proceso de formación, de ser cada vez más libres, reflexivos, capaces de tomar decisiones, sensibles al otro y creativos (Ayala, 2014).

Aunado a lo anterior, se revisaron criterios y orientaciones para fundamentar un espacio formativo para docentes, como los expuestos por Lusquiños (2016), quien considera que un programa de esta naturaleza debe cimentar su existencia, como se menciona líneas arriba, a través de dos elementos: su relevancia para el desarrollo profesional y continuo de los profesores y el impacto que va a tener en los aprendizajes de los estudiantes. La autora señala una serie de factores a tomarse en cuenta: que los esfuerzos se basen en prácticas de reflexión-acción; subraya que es necesario planificar sobre lo que se va a trabajar y que “las problemáticas que se aborden deben ser nudos críticos del proceso enseñanza aprendizaje, esto es, obstáculos para su progresión oportuna, y poder abordarlos con un enfoque de mejora, hacia resultados superadores de la situación actual” (p. 49). Lusquiños agrega que dentro de esta planeación tendría que incluirse un proceso de autoevaluación y evaluación para que las experiencias vividas originen conocimiento válido en el ámbito; asimismo, indica que se tendría que promover la heterogeneidad de los perfiles docentes en los grupos de trabajo. Finalmente, Murillo y Krichesky (2012), referidos por Lusquiños (2016), señalan que la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje es uno de los elementos más efectivos para que el profesorado tenga una buena disposición a su formación continua y ejerza responsabilidad y autonomía respecto a la misma:

Los centros que tienen como foco el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad (no solo de los estudiantes) porque comprenden que es una excelente forma de mejorar continuamente, aceptan los cambios como algo habitual. (p. 52)

En esta misma línea, se retomaron las aportaciones de Valcárcel (2003) quien señala que, si se quiere que los programas y actividades de formación del profesorado sean eficaces, deben considerarse determinados criterios y principios, entre los que se destacan que es indispensable que haya coherencia entre la propuesta formativa que se ofrece a los profesores y el modelo didáctico que se practica en la institución; que las actividades obedezcan a los requerimientos específicos de los docentes, aunque tengan rasgos que permitan que se transfieran; y que se organicen de manera que haya acciones tanto individuales como grupales para que los proyectos didácticos se trabajen de forma conjunta, aunque con la posibilidad de ofrecer respuestas diferenciadas.

El marco institucional del ITESO para la formación de profesores y los planteamientos arriba expuestos ofrecieron los primeros lineamientos tanto para el Plan de Formación Docente en general, como para el taller de “Lectura y escritura académicas para el aprendizaje disciplinar”, que tiene como propósito impulsar, a través del trabajo colaborativo interdisciplinar, la reflexión sobre la propia práctica y el desarrollo de competencias para diseñar, aplicar y evaluar situaciones de aprendizaje que tengan como medios la lectura y la escritura de textos académicos y disciplinares.

## Fundamento Teórico para el Diseño del Taller

Para poder responder a la pregunta sobre cómo hacer en nuestra práctica docente cotidiana para introducir a los estudiantes en la escritura, lectura y oralidad académicas, disciplinares e incluso científicas dentro del marco del Modelo Educativo del ITESO (2007), partimos de las vertientes que se derivan de la pedagogía ignaciana, de los NEL y de la perspectiva de la alfabetización académica.

El ITESO es una universidad jesuita y, como tal, asume los preceptos filosóficos, espirituales, sociales y educativos de la Compañía de Jesús, sustentados en el paradigma ignaciano que parte de tres directrices que establecen su visión formativa desde y para la condición humana: la experiencia, la reflexión y la acción. Para ello contempla cinco pasos: 1) tomar en cuenta el contexto no solo refiriéndose al entorno, sino al escenario y la realidad personal de los individuos; 2) partir de la experiencia de los sujetos, pues aspira a que la realidad significativa se transforme en experiencia de aprendizaje; 3) perseguir un estado de reflexión y una actitud crítica; 4) concretar todo lo anterior en la

acción, es decir, ser proactivo e incidente en el entorno; y, finalmente, 5) evaluar y tener la capacidad para valorar el proceso de aprendizaje (Duplá, 2000).

Por otra parte, los NEL, conformados por una serie de trabajos que indagaban sobre el desarrollo de la lectura y la escritura, reconocen la relevancia que revisten las interacciones sociales y culturales para dichos procesos (Heath, 1983; Schieffelin & Cochran-Smith, 1984; Scribner & Cole, 1981; Street, 1984, 2004), con lo que se alejan de las posturas conductistas y cognitivistas previas. Al respecto, Hernández (2018) señala:

Desde estos estudios, *volverse sujeto letrado* deja de ser visto como aprender una tecnología de escritura, para verse como un complejo proceso de *apropiación de prácticas sociales diversas* en donde leer, escribir, hablar y pensar de cierta manera resulta relevante para participar en contextos sociales, culturales e históricos específicos. (p. 14)

Aunado a lo anterior, el movimiento Writing Across the Curriculum (WAC) afirma que aprender los contenidos de un campo de estudios implica aprender la discursividad del mismo, por lo que ve necesario integrar la enseñanza de la lectura y la escritura en las asignaturas de las distintas disciplinas (Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2002, 2004; Russell, 1990). Este planteamiento se retoma por la alfabetización académica desarrollada por Carlino (2005, 2013), que está concebida para atender a las especificidades de las culturas hispanohablantes. De esta última perspectiva asumimos la concepción del estudiante como alguien que se integra a una nueva comunidad discursiva (Carlino, 2003); de la universidad como una institución que puede contribuir a dicha integración y lleva responsabilidad en el proceso (Carlino, 2013); y de los docentes disciplinares como agentes que pueden abonar a lo mismo (Marucco, 2011). En un trabajo teórico-práctico, Marucco (2011) sintetiza lo anterior señalando que:

Los desarrollos producidos en los ámbitos de la lingüística y de la psicología cognitiva han generado la transformación de la noción de alfabetización que ya no es considerado (sic) como un estado que se alcanza de una vez y para siempre, sino como un proceso que se prolonga en el tiempo. (p. 3)

A su vez, Marucco (2005) propone que, a partir del análisis del ejercicio, uso y aplicación real de la lectura y la escritura por parte de los profesores en sus prácticas docentes cotidianas, se pueden identificar los supuestos que subyacen en sus cursos para esos procesos, es decir, la manera en que asumen la lectoescritura y su enseñanza. Aquello que da pie a que reconozcan sus

fortalezas y debilidades y, en un segundo momento, reflexionen al respecto para discutir la introducción de modificaciones progresivas en los cursos que imparten a fin de acentuar los aspectos positivos de los mismos y modificar los que no lo son.

En síntesis, con las visiones anteriores sumadas a la pedagogía ignaciana y el método de Marucco (2005, 2010, 2011) que apuestan por un proceso de reflexión-acción, tuvimos el punto de partida que ha nutrido nuestra propuesta desde la raíz. El espacio de formación abierto para comenzar a ocuparnos de nuestro papel docente frente a la nueva cultura discursiva a la que se enfrentan nuestros alumnos en la universidad fue, precisamente, para la reflexión en un primer momento y la posterior co-creación de actividades de aprendizaje en torno a las prácticas que interesan.

## Descripción del “Taller de Lectura y Escritura Académicas para el Aprendizaje Disciplinar”

El curso de formación para docentes “Taller de lectura y escritura académicas para el aprendizaje disciplinar” tuvo como impulso inicial las inquietudes y necesidades de un grupo de profesores con respecto a sus propias prácticas docentes. Desde el inicio tuvimos claro que abordar el tema de la lecto-escritura en la universidad debía hacerse a través de la observación, revisión y reconfiguración de la práctica de los profesores en esa área y la implementación que hacen de la misma en el aula; por ello, se optó por planear este espacio formativo bajo la modalidad de taller, cuyo diseño permite generar un sólido proceso de reflexión y acción.

Por lo anterior, se establecieron como propósitos que los participantes reflexionaran y reconstruyeran tanto las estrategias que utilizan ellos mismos para leer y escribir como las que emplean para la enseñanza en sus diferentes asignaturas cuando abordan estas tareas; asimismo, que desarrollaran competencias para diseñar, aplicar y evaluar situaciones de aprendizaje que tienen como medios la lectura y la escritura de textos académicos.

### Metodología del Taller

El taller lo imparten docentes de la Academia de Comunicación Oral y Escrita del Departamento de Lenguas del ITESO, que son especialistas en enseñanza de lectura, escritura y comunicación oral académicas. Tiene una duración de entre 30 y 36 horas presenciales y 12 de trabajo independiente, a lo largo de 9 semanas. En su versión intensiva, el taller se cursa durante un mes. Al término de cada implementación se aplica una encuesta de

apreciación evaluativa cuyos resultados—junto con los de otros instrumentos que se emplean en distintos momentos posteriores para valorar si el impacto del taller es de larga duración—se retoman en el apartado de Evaluación de la Experiencia.

A la fecha, se han atendido 10 grupos en 8 periodos académicos distintos, y han cursado y concluido la ruta 134 profesores que son docentes de 27 instancias (centros, departamentos, oficinas) distintas del ITESO. Desde el inicio se comprendió la importancia de que los grupos se integraran por no más de 15 personas para garantizar el diálogo, el seguimiento y el desarrollo general.

Los involucrados pertenecen a diferentes áreas de conocimiento que respondieron a la convocatoria difundida en toda la universidad. Esto determinó la conformación de grupos interdisciplinarios que llegaron al curso con distintas formas de concebir y construir el aprendizaje de sus áreas, lo que enriquece la propuesta, pues en la formación docente conviene ir más allá del trabajo individual. Cabe señalar que la mayoría de interesados, 68%, provienen de las llamadas ciencias duras como matemáticas, física, economía, sistemas, etcétera.

Siguiendo a Marucco (2010), el taller quedó estructurado en dos dimensiones: una mayormente reflexiva y analítica, con el propósito de que los profesores interioricen la problemática y encuentren un sentido de pertinencia y pertenencia al hecho de ocuparse de la lectoescritura en la universidad; y otra orientada a la acción sobre la propia práctica, con el objetivo de deconstruir las estrategias que emplean para generar los procesos de lectura y escritura disciplinar en sus asignaturas o, en su caso, adquirir otras que contribuyan al logro de los objetivos buscados. Cabe decir que, en esta última dimensión, el profesor lector y escritor parte de su experiencia individual para transmitir a sus estudiantes los modos en los que él mismo sortea las dificultades frente a estas habilidades, de tal manera que el análisis de su yo lector y su yo escritor lo conduce a reconfigurar el ejercicio cotidiano de sus clases. Como es de esperarse, estas dimensiones son complementarias y recursivas a lo largo del taller.

La primera de las etapas contempla dos fases. En la primera se lleva a cabo la introducción a la perspectiva de la alfabetización académica, la que resulta clave para que los docentes desmientan sus supuestos y se percaten de que—como señalan, entre otros, Russell (1990), Carlino (2004, 2005, 2013), Bazerman *et al.* (2005), Marucco (2010, 2011) y Hernández (2016, 2018)—la lectura y la escritura no se aprenden de una vez y para siempre, sino que están modificándose y requiriendo nuevas destrezas en el *continuum* formativo de cualquier profesional, sea cual sea su área de conocimiento. En una segunda fase, se discute y determina el imperativo de ocuparnos de la lectura y la

escritura en el aula universitaria, al tiempo que se reconoce la riqueza de estas prácticas como herramientas contundentes para lograr y demostrar los aprendizajes necesarios en cada disciplina. Lo anterior conforma la base sobre la que los participantes proceden a analizar sus prácticas de lectura y escritura para reconocerlas e intervenir la planeación de sus cursos integrando esos componentes como medios para el aprendizaje.

La segunda etapa contempla una serie de actividades en las que ellos mismos realizan lecturas exploratorias, de comprensión y críticas; elaboran organizadores gráficos, resúmenes y síntesis como estrategias de recuperación de la información leída; y escriben un ensayo siguiendo los pasos correspondientes al proceso de planeación (elección del tema, generación y organización de ideas, esquemas previos de escritura, etc.), textualización, revisión y corrección de textos académicos. De esta manera, los participantes experimentan de primera mano lo que implican las tareas de lectura y escritura en la universidad y pueden enriquecer su reflexión a partir de la apreciación directa de lo que vive un estudiante ante estas actividades. Asimismo, adquieren estrategias pertinentes para la lectura y construcción de textos, que pueden incorporar a sus actividades académicas generales y a su docencia en particular, para acompañar a sus estudiantes en el desarrollo de estas habilidades. Una vez completado el recorrido anterior, los y las participantes cuentan con los insumos necesarios para intervenir el diseño de sus cursos.

A continuación, se describen brevemente algunas de las tareas que se realizan en las etapas arriba referidas.

## Actividades Reflexivas

Las actividades reflexivas se orientan a que las y los participantes conozcan los principios de la alfabetización académica e identifiquen si ellos mismos son lectores y escritores eficientes en su disciplina. Si es así, reconocen la trayectoria que tuvieron que seguir para lograrlo y van acopiando ideas para impulsar en sus estudiantes los procesos reconocidos, considerando las etapas en que se encuentran y el bagaje que poseen. Aquellos que descubren que aún tienen dificultades trabajan en la planeación de estrategias que les permitan consolidar sus competencias, al tiempo que van previendo cómo impulsar en sus estudiantes la posibilidad de evolucionar en sus habilidades comunicativas mientras cumplen con los objetivos de las asignaturas disciplinares que imparten.

Del mismo modo, las actividades reflexivas analizan con detalle la planeación didáctica de sus cursos para identificar el papel que han otorgado a la lectura y la escritura. En esta etapa, revisan los materiales bibliográficos o

electrónicos que incluyen y las actividades que solicitan para evaluar el nivel de complejidad que tienen y determinar si son los apropiados para los objetivos que persiguen y para las características de los estudiantes que atienden. Asimismo, establecen si dichos materiales se presentan en una secuencia lógica y congruente y si hay otros que podrían ser más adecuados.

## Acción sobre la Propia Práctica

Las actividades de esta naturaleza se realizan a través de ejercicios situados tanto en la asignatura de las y los participantes como en su formación de origen y en su labor docente, lo que los lleva a identificar estrategias de lectura y algunas herramientas de aprendizaje como los organizadores gráficos; a reconocer y distinguir los géneros textuales más comunes en la universidad; a caracterizar el registro lingüístico de su disciplina, y a examinar con detalle los procesos de lectura y escritura para poder diseñar procedimientos que orienten prácticas exitosas.

Uno de los primeros ejercicios que se realizan consiste en que, a partir de la propuesta de una lista de cotejo que presenta acciones que propician la alfabetización académica, cada docente efectúa un autodiagnóstico acerca de qué tan incorporadas están esas actividades en su enseñanza, cuáles podrían agregar y cómo hacerlo para que sean congruentes con su asignatura.

Asimismo, se generan discusiones plenarias acerca de cómo acompañar a los estudiantes para que desarrollen la comprensión lectora de los documentos propios de la asignatura y sobre los géneros textuales que los profesores solicitan a los estudiantes. A partir de las inconsistencias que generalmente se presentan entre la concepción de un género y lo que las y los docentes esperan, se precisa en qué consiste cada uno, cómo se estructura y cómo debe elaborarse; esto es, se hace una caracterización derivada del análisis de los elementos textuales y paratextuales de los documentos académicos específicos de cada asignatura.

Como se mencionó antes, las y los participantes también planean y elaboran diversos textos académicos para culminar con la escritura de un ensayo; razonan sobre lo que esto implica e intervienen el diseño didáctico de su curso definiendo la manera en que incorporarán la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje disciplinar de sus estudiantes, y la forma en que los acompañarán en el desarrollo de estas habilidades. En este sentido, y como puede verse en los ejemplos de los dos apartados siguientes, las propuestas más destacadas que se han diseñado a lo largo de las implementaciones del taller son guías de lectura disciplinar; organizadores gráficos de distinta naturaleza, por ejemplo, para lectura crítica, basados en síntesis o para relacionar todos los textos comprendidos en un curso; entrevistas científicas; escritura

de bitácoras; planeación y elaboración de reportes, formatos, informes y, finalmente, los ensayos, que siempre son acordes a las disciplinas y a los objetivos de cada asignatura. En los siguientes dos apartados se describen algunas de las propuestas mencionadas. Estas producciones, junto con las modificaciones al diseño de sus cursos, representan la manera en que las y los profesores concretan los aprendizajes obtenidos en el taller.

Cabe señalar que se trabaja frecuentemente en grupos colaborativos, lo que, además de ser una característica del estilo de enseñanza en el ITESO, favorece el intercambio inter y transdisciplinar y permite que las y los participantes puedan imaginar, de manera colectiva, formas para fortalecer el uso de la lectura y la escritura en cursos de diferente naturaleza, así como las habilidades necesarias para recurrir a ellas de manera efectiva. Lo anterior atiende a lo señalado por Valcárcel (2003) con respecto a la necesidad de coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo didáctico que se practica en la institución, y a la conveniencia de que se fomenten las acciones colectivas, especialmente la realización de proyectos didácticos conjuntos.

La trayectoria diseñada orienta a las y los docentes en la creación de métodos propios para desarrollar la alfabetización académica en sus cursos. Son ellos, con una participación proactiva, quienes proyectan, cimientan y construyen las estrategias de enseñanza disciplinar y las acciones para concretar en el aula.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de las actividades diseñadas en el taller. Se exponen los títulos, campo disciplinar de la asignatura, objetivo de la actividad y su descripción.

## Ejemplos de Actividades de Lectura Diseñadas

En lo que respecta a la lectura, las y los docentes analizan su propio proceso lector y determinan qué significa y qué implica la lectura de comprensión y, posteriormente, la crítica. Hecho lo anterior, contrastan los resultados con las prácticas que al respecto realizan en clase. Las conclusiones obtenidas de este ejercicio son el insumo principal para proceder al diseño de actividades con estrategias de lectura específicas para aplicar en sus cursos.

El primer ejemplo ilustra la forma en la que un docente de ingeniería introduce a sus estudiantes, a partir de una estrategia de lectura exploratoria, en el análisis de las características de algunos textos de su disciplina.

### **Ejemplo 1**

*¿Cómo leer un documento disciplinar? Guía de lectura analítico-predictiva*

Campo disciplinar: Ingeniería mecánica e industrial.

Objetivo: Que el estudiante se familiarice con el vocabulario especializado, la estructura y las convenciones académicas de documentos de su área de conocimiento, y adquiera una estrategia de lectura predictiva que contribuya a la comprensión de estos.

Descripción: El profesor realiza, junto con los estudiantes una lectura predictiva y exploratoria de un documento científico, durante la que solicita a los estudiantes que revisen el paratexto (títulos, subtítulos, gráficos, imágenes, pies de gráficos, abstract, palabras clave, autor, datos del autor, publicación donde aparece el texto, bibliografía, etc.). De esta revisión, los estudiantes generan una conclusión sobre el tema del documento y sus principales ejes de discusión. Asimismo, describen la estructura del texto. En suma, infieren algunas de las características de los documentos especializados del área.

En el Ejemplo 2, se recurre a los organizadores gráficos no solo como herramienta para desarrollar y demostrar comprensión lectora, sino como una estrategia que contribuye al establecimiento de las relaciones entre las diferentes propuestas teóricas analizadas a lo largo de todo un curso del área de humanidades.

## **Ejemplo 2**

*Organizador gráfico creciente para lectura crítica y relacional de los textos comprendidos en un curso*

Campo disciplinar: Humanidades

Objetivo: Que el estudiante construya una visión panorámica y crítica de los contenidos de todo el curso, de las relaciones existentes entre los mismos, las aportaciones de diversos autores al campo de conocimiento y los vínculos entre sus planteamientos.

Descripción: El profesor orienta a sus estudiantes durante las primeras lecturas del curso para que apliquen como estrategia de lectura comprensiva la construcción de un organizador gráfico; posteriormente, deben agregar ramas a su organizador a partir de las siguientes lecturas programadas, de manera que obtienen una perspectiva global y relacionada de toda la información recabada de los documentos abordados en el curso

y, al mismo tiempo, desarrollan una comparativa crítica de la misma y de los autores.

## Ejemplos de Actividades de Escritura Diseñadas

En cuanto a la escritura, la segunda parte del taller aborda esta herramienta siguiendo el mismo recorrido que se hizo con la lectura: se examinan las estrategias propias y se determina qué significa y qué implica la redacción de diversos géneros textuales académicos. Las conclusiones se ponen en relación con las prácticas de escritura que se solicitan en clase y se procede al diseño de actividades.

El Ejemplo 3 ilustra una estrategia interesante que propicia dos acercamientos a un documento especializado a partir, en primer término, de un ejercicio de análisis y posterior síntesis del contenido de dicho documento; y, en un segundo momento, del análisis y representación gráfica de la síntesis de algún compañero o compañera. Es una tarea compleja en la que se examinan tanto el contenido de la lectura disciplinar proporcionada, como el proceso de recuperación de información y escritura de otro estudiante.

### Ejemplo 3

Organizador gráfico de una síntesis

Campos disciplinares: Diseño, arquitectura y estudios sociales.

Objetivos: Que el estudiante estructure, a través de la escritura, una síntesis de un documento especializado, e infiera sus características por medio del análisis crítico del mismo. Además, que recupere el contenido sintético presentado por un(a) compañero(a) y lo ilustre con un organizador gráfico.

Descripción: Esta propuesta combina una actividad lectora con una de escritura. Los profesores proporcionan un texto disciplinar y acompañan el proceso de lectura de comprensión. Posteriormente, solicitan que cada estudiante realice una síntesis, género que explican indicando el procedimiento para su realización. En la fecha de entrega, piden que se intercambie el documento con algún compañero, y cada estudiante procede a elaborar un organizador gráfico de la síntesis que recibió. En esta actividad, las y los alumnos conocen una perspectiva diferente a la suya del documento especializado recibido originalmente, mientras que los docentes identifican, a través de los organizadores realizados, el contenido incluido en las síntesis.

Aunque la escritura de bitácoras es una práctica frecuente en el ejercicio docente, el Ejemplo 4 ilustra cómo un instrumento tradicional puede adaptarse para ser utilizado por los estudiantes, ser un ejercicio de escritura conjunta y valerse de las nuevas tecnologías.

### **Ejemplo 4**

#### *Escritura de bitácoras*

Campos disciplinares: Ingeniería en alimentos e industrial

Objetivo: Que el estudiante tenga una visión panorámica y metacognitiva de los propósitos, actividades y aprendizajes de los contenidos de todo el curso.

Descripción: Esta actividad tiene algunas variantes que se expusieron por distintos participantes del taller.

- a) En una libreta se registraron las siguientes preguntas: ¿qué fecha es hoy?, ¿cuál fue el objetivo de la clase?, ¿qué aprendiste?, ¿cómo lo aprendiste?, ¿qué te faltó por aprender?, ¿qué te gustaría comentar de la sesión? Estos cuestionamientos fueron contestados por un estudiante diferente cada día, quien le tomó foto a su texto y lo compartió a través de las redes sociales del grupo.
- b) Se realizó el mismo procedimiento anterior, pero en algún formato electrónico, plataforma o red social, por todos y cada uno de los estudiantes del grupo.
- c) El mismo procedimiento anterior con la variable de que cada estudiante tuvo su propia bitácora que llenó diariamente para, poco antes del final del curso, elaborar un texto que resumiera los aprendizajes más determinantes y las dificultades más significativas a fin de aprovechar los primeros para resolver las segundas.

Además de las actividades descritas, en el taller también se generan herramientas para la evaluación como listas de cotejo, rúbricas, formatos de coevaluación, etc.

El fin último es que el docente sea el primero en dominar las habilidades de análisis, interpretación y enunciación del discurso especializado de su materia, para después promover estas prácticas entre los nuevos integrantes de su comunidad disciplinar, es decir, sus estudiantes, y que ambos sean capaces

de comprender, analizar y producir los documentos académicos propios de la universidad y de su área de conocimiento.

## Evaluación de la Experiencia

Como se mencionó, han cursado y concluido la ruta 134 profesores de 27 instancias (centros, departamentos, oficinas) distintas del ITESO, distribuidos en 10 grupos a lo largo de 8 periodos académicos. Luego de su dictado, se procedió a evaluar los resultados de la experiencia, a fin de considerar su impacto en la institución.

### Metodología de Evaluación

Para este trabajo, se exploraron los efectos del taller a partir de la información obtenida de diversos instrumentos aplicados en diferentes momentos: tres encuestas que fueron enviadas a los egresados y una serie de cuatro conversatorios en los que estos participaron.

El taller se impartió por primera vez en verano de 2015 y al término se aplicó la primera encuesta: un instrumento de carácter cualitativo que contiene 12 preguntas, 9 abiertas y 3 de opción múltiple, que se orientan a indagar acerca de los aprendizajes obtenidos, del diseño e impartición del taller y de la prospectiva de los participantes para aprovechar en su quehacer docente lo visto. Fue respondida por 44% de los 134 egresados.

La segunda encuesta, realizada en abril de 2017, es de carácter mixto, se conforma por tres preguntas cerradas y cuatro de respuesta abierta. Está pensada para saber, con cierta distancia temporal, a dos años de que egresó la primera generación, qué han incorporado las y los egresados en los cursos que imparten. Específicamente indaga acerca de sus perspectivas con relación a la lectoescritura, las prácticas docentes involucradas (planeación, diseño, evaluación), el efecto en los estudiantes y ciertos componentes emocionales. Este instrumento es el que ha tenido menor respuesta. Al momento del envío había 104 egresados y contestó 11%.

La tercera, remitida en marzo de 2020, a 5 años de que se realizó el primer curso, es la más breve, con una pregunta de opción múltiple y tres abiertas. En ella se explora la percepción que tienen los participantes, después de ese periodo de tiempo, sobre la utilidad y el impacto del taller a partir de conocer cómo han seguido aplicando o no los aprendizajes, qué actividades derivadas de la experiencia han desarrollado, así como materiales y herramientas que están utilizando. La respuesta obtenida fue de 23% de los 134 profesores que concluyeron.

Con respecto a los conversatorios, son espacios abiertos al público en general en la universidad, en el que los participantes expresan sus reflexiones acerca del rol de la lectura y la escritura en ese nivel, y de su papel en el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes. Asimismo, ponen en común los saberes que se llevan del taller o las experiencias que han transferido al aula. La asistencia a los conversatorios es libre y voluntaria, tanto para los expositores como para los interesados en escuchar acerca del tema y no se cuenta con registro del número exacto de personas que acudieron a cada sesión.

Los encuentros aquí reportados tuvieron lugar como cierre de algunas de las primeras ofertas del taller: verano de 2015, verano y otoño de 2016; aunque también se programó uno al inicio de la primavera de 2016 para que egresados de la cohorte anterior compartieran con quienes ingresan lo que han aplicado en sus asignaturas, así como estrategias y sugerencias para sacarle mayor provecho al taller. Las sesiones de conversatorios fueron videograbadas y se tomaron notas de los planteamientos más relevantes.

Debido a que los instrumentos no son del todo equivalentes entre sí, exponemos ejemplos de algunas de las respuestas de los reactivos que aparecen en todos y una interpretación de los demás resultados enriquecidos con las experiencias vividas en los conversatorios. Dado que las encuestas se responden guardando el anonimato, no estamos en posibilidad de identificar a quienes respondieron.

La información obtenida de estos instrumentos y experiencias permite conocer diversos aspectos del efecto de los talleres tanto en la concepción que tienen ahora los participantes acerca del papel que juegan la lectura y la escritura en su docencia, como en el diseño de actividades que realizan para impartir las asignaturas disciplinares.

## Resultados de la Evaluación

### *Las Encuestas*

Una de las preguntas que permite un análisis en dos momentos es el ítem sobre aprendizajes y/o logros más significativos que los participantes consideraran haber obtenido en este proceso de formación, pues se presenta tanto en la primera como en la tercera encuesta.

A partir de la síntesis hecha a los resultados, podemos señalar que, al término del taller, lo expresado por los docentes se puede agrupar en cuatro áreas: conocimientos declarativos que señalan haber adquirido, conocimientos instrumentales, competencias docentes y conocimiento de los géneros. A continuación, se detalla lo reportado:

*Conocimientos declarativos:*

- Definición de alfabetización académica.
- Implicación de los docentes disciplinares en la alfabetización académica.
- Concepción de la escritura y lectura como procesos que implican habilidades específicas en la universidad y en cada disciplina.
- Necesidad del acompañamiento a estudiantes para el desarrollo de los procesos de escritura y lectura.
- Herramientas para acompañar los procesos de lectura y escritura.
- Reconocimiento de la importancia de la evaluación y del uso de instrumentos para la misma, como las rúbricas.

*Competencias docentes*

- Comprensión de que las instrucciones para elaborar un producto requieren ser minuciosas, precisas y claras.
- Planeación de las lecturas que se incluyen en el curso para que sean de calidad y estén organizadas por nivel de importancia.
- Inclusión de actividades metacognitivas acerca de lo aprendido en cada clase.
- Conocimiento de los géneros.
- Producción de géneros académicos como el ensayo por parte del estudiante con el docente como orientador del proceso.
- Caracterización de distintos géneros académicos y su complejidad.

En la tercera encuesta, a cinco años del término de la primera cohorte del taller, se encontró lo siguiente con respecto al ítem descrito:

*Conocimientos declarativos reportados:*

- Consciencia de que los estudiantes no llegan a la universidad con estas herramientas y que es necesario desarrollar este tipo de procesos cognitivos de forma transversal.
- Conocimiento de la perspectiva de la alfabetización académica.
- Herramientas para los procesos de lectura y escritura.
- Importancia de la evaluación y uso de instrumentos para la misma, como las rúbricas.
- Estrategias de comprensión lectora y escritura de textos académicos como una forma de apropiación de los lenguajes disciplinares.

*Competencias docentes*

- Estrategias para acompañar a los estudiantes en sus procesos de lectura y escritura académicas.
- Capacidad para seleccionar y jerarquizar las lecturas más apropiadas para los cursos disciplinares.

- Elementos para estructurar mejor las actividades de lectura y escritura y tener más claros los objetivos de estas.

*Conocimiento de los géneros*

- Diversidad de géneros y su uso para la producción académica en las asignaturas.

Relacionada con lo anterior, una de las preguntas de la segunda encuesta, a dos años de la primera ocasión en que se impartió el curso, se refiere a si hubo modificaciones en la perspectiva de los docentes acerca de la lectura y/o la escritura como herramientas para el aprendizaje. Si agrupamos los resultados de acuerdo con la propuesta de las anteriores, encontramos ejemplos de las tres primeras áreas; la cuarta no se menciona dada la naturaleza de la pregunta:

*Conocimientos declarativos reportados:*

- La escritura académica es un proceso estructurado que produce contenidos significativos y en orden.
- El trabajo con los alumnos debe ir desde la comprensión de los textos más básicos para después pedirles escribir, analizar, etc.

*Conocimientos instrumentales*

- Claridad en las rutas del proceso de elaboración de un texto académico.
- Competencias docentes.
- Alternativas para poder atender las prácticas de escritura y lectura.
- Diseño de la bibliografía en función de las dudas de la clase y las inquietudes de los estudiantes para que aborden mejor su temática.

Por otra parte, hay elementos que sobresalieron en las segunda y tercera encuestas, pero no en la primera evaluación; es decir, aspectos que al término del curso no identificaron los participantes, pero, tiempo después, reconocieron como significativos:

- Claridad sobre elementos de la escritura académica propia (coherencia, cohesión, adecuación, corrección) para después acompañar a los estudiantes en el desarrollo de la suya.
- Desarrollo de rúbricas y asignación de calificación con base en criterios académicos.
- Intercambios con profesores de otras asignaturas para conocer cómo se usan la lectura y la escritura para diferentes aprendizajes.
- Buenas prácticas de lectura y escritura.

En resumen, al cruzar los datos obtenidos en las encuestas, encontramos que los participantes, a la distancia, siguen considerando que la alfabetización

académica es un asunto que los implica y, por tanto, deben acompañar los procesos complejos de lectura y escritura de sus estudiantes. Asimismo, encuentran valioso y determinante dominar sus propias habilidades en la producción académica para orientar mejor a sus alumnos; siguen reconociendo como necesarios el conocimiento de los géneros, la aplicación de prácticas como la selección y jerarquización de las lecturas, la dosificación de los textos que solicitan y considerar en todo momento las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación y corrección). Finalmente, también se percatan de la relevancia que tiene la claridad en la solicitud e instrucción de las actividades y productos académicos para una mayor efectividad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, reconocen haber fortalecido sus capacidades para diseñar mejor las actividades donde están implicadas estas habilidades y, finalmente, mencionan con un énfasis importante en las últimas encuestas el reconocimiento de los procesos propios de lectura y escritura, la implementación de rúbricas y la asignación de calificación con base en criterios académicos, así como la riqueza de compartir con profesores de otras áreas disciplinares.

Por otra parte, se analizaron los ítems que reportan las limitantes que pueden entorpecer los propósitos del taller, es decir, la introducción de la perspectiva de la alfabetización académica en las prácticas docentes. Estos corresponden a las encuestas uno y dos y recuperan aspectos que dificultaron los aprendizajes.

- Falta de inversión de tiempo.
- La no realización de las tareas.
- La desigualdad en niveles de conocimiento de los docentes participantes sobre los temas tratados.
- No haber facilitado previamente las lecturas.
- La extensión limitada de la ruta.
- La falta de apoyo desde la coordinación de las carreras en las que imparten sus asignaturas algunos de los participantes.

Dado lo anterior, se puede afirmar que el apoyo institucional es determinante para conseguir la transversalización de las habilidades de lectura y escritura en una universidad (Carlino, 2013). Asimismo, se trata de tareas a las que conviene destinar programas permanentes para evitar que el tiempo asignado sea una limitante, lo que, a la larga, puede contribuir a homogeneizar el nivel de dominio de los docentes y a modificar las percepciones y actitudes, tanto de estudiantes como de profesores, con respecto a la lengua escrita.

Los resultados de la última encuesta, aplicada en 2020, cinco años después del egreso de la primera cohorte, permiten esbozar acciones concretas que las

y los participantes siguen practicando en su ejercicio docente, pues hay un par de ítems que indagan sobre ese asunto.

Lo expuesto pone de manifiesto que algunos de los elementos que resultaron más relevantes y se conservan en su práctica tienen que ver con el reconocimiento de que la enseñanza de la lectura y la escritura es un proceso (Hayes & Flower, 1980; Martin, 1985; Scardamalia *et al.*, 1984) así como también que requiere ser acompañado de manera estratégica, tanto por el docente como entre pares.

Los participantes lo reportan de la siguiente manera:

- Reconocer la relevancia de los procesos de lectura y escritura para el desarrollo de tareas en equipo donde se utilizan habilidades comunicativas como un lenguaje preciso, ordenar, jerarquizar y relacionar información.
- Dar más importancia al acompañamiento en el proceso de elaboración de un trabajo escrito.
- Integrar binas de estudiantes para revisar sus borradores de ensayo apoyándose con la rúbrica.
- Observar, verificar y validar la retroalimentación entre pares para que cada alumno pueda corregir sus textos.

Asimismo, las y los participantes identifican las particularidades y complejidad de los géneros textuales, y los manejan de acuerdo con los objetivos de sus cursos. Expresan que ahora pueden:

- Aprovechar géneros como el resumen y recursos como mapas de ideas, mapas conceptuales, entre otros.
- Nombrar de manera correcta los productos que se solicitan: reportes de lectura, síntesis, cuadros sinópticos, diagramas de Venn, análisis CAF (consider all factors).

Uno de los puntos más relevantes se refiere al desarrollo de estrategias para la enseñanza y aprovechamiento de las lecturas, especialmente en las asignaturas que requieren abordar mucho contenido teórico. Resaltan prácticas vinculadas con la organización y dosificación de los materiales de acuerdo con su complejidad, su uso más dirigido a los propósitos de los cursos y a las condiciones de los estudiantes:

- Aplicar guías de lectura orientadas hacia los objetivos que se espera lograr, considerando las habilidades a desarrollar en los alumnos.
- Diseñar las actividades y productos por evaluar a partir de los instrumentos más básicos revisados durante el curso: acopio de ideas o mapas conceptuales, hasta llegar a los reportes de lectura crítica.
- Incluir lecturas pertinentes al tema que les ayuda a los alumnos a comprenderlo mejor.

- Reducir el número de textos asignados en clase para aprovecharlos mejor, priorizar calidad sobre cantidad y generar más dinámicas que permitan profundizar en su comprensión con objetivos más estructurados y de formas más creativas.

### *Los Conversatorios*

Con respecto a los conversatorios, las intervenciones más relevantes se refieren a que, con sorpresa para muchos, durante el curso cayeron en cuenta de que en su práctica de enseñanza los procesos de lectura y escritura estaban ausentes. En segundo lugar, señalan que ha cobrado sentido para ellos la importancia de crear una nueva cultura institucional de alfabetización académica, esencial para profesionalizar no sólo al estudiante, sino también al docente de nivel superior. Por último, expresan su deseo de continuar en la capacitación y de tener un acompañamiento en su ejercicio cotidiano rumbo a la alfabetización académica. A este respecto, se dejaron abiertos los espacios virtuales que se diseñaron para el curso, de manera que en cualquier momento los participantes pueden hacer una consulta o solicitar algún apoyo o asesoría personalizada.

Finalmente, los insumos permiten identificar que el taller tiene un mayor impacto en la planeación y diseño de actividades, materiales y recursos de enseñanza de la lectura y la escritura; aunque también se mencionó la evaluación, pero con menos frecuencia, por lo que cabría fortalecer este último aspecto en el curso, ofreciendo más elementos para que las y los participantes puedan diseñar estrategias de retroalimentación y evaluación acordes con el enfoque trabajado.

Por otra parte, se encontraron evidencias de una integración de la perspectiva del estudiante en los procesos de planeación y una mayor participación de éste en las clases, un incremento en la atención personal y la formulación, por parte del docente, de instrucciones más claras y puntuales; aspectos, todos estos, que manifiestan un cambio en la relación alumno-maestro y que, sin duda, contribuyen al logro de aprendizajes significativos y centrados en el estudiante.

En cuanto a los géneros textuales, hubo modificaciones en el abordaje que se hace de los mismos, principalmente referidos a su definición, características y procesos de elaboración.

## Conclusiones

El taller presentado en este capítulo ha resultado una estrategia fructífera del Plan de Formación Docente de Comunicación Oral y Escrita en el ITESO. Evidencia de esto es que se ha observado, entre otras cosas, que la oferta del taller ha tenido aceptación en la comunidad universitaria, ya que responden

a la convocatoria profesoras y profesores de las más variadas disciplinas. Un aspecto interesante es que en general se cuenta con la participación de una mayoría de docentes de ciencias naturales y exactas, lo que significa que el taller atiende una necesidad sentida en toda la institución y toca un asunto de interés general. Teniendo en cuenta este punto, puede afirmarse que el taller contribuye a la transversalización de las competencias comunicativas necesarias para la vida académica, precisamente porque integra a docentes provenientes de todas las carreras que buscan desarrollar herramientas para impulsar y acompañar los procesos de lectura y escritura de sus estudiantes.

Al mismo tiempo, las y los participantes encuentran en el taller un espacio en el que pueden identificarse con sus pares al descubrir que, independientemente de su disciplina, enfrentan las mismas problemáticas en torno a la lectoescritura, y asumen que la solución compete a la universidad en su conjunto. Es decir, se genera un ambiente en el que descubren que sí les corresponde ocuparse de la enseñanza de estas prácticas, aunque los estudiantes hayan completado su formación básica, pues ahora están en un nivel que les demanda formas particulares para interpretar y producir conocimiento especializado a través de los textos.

En otras palabras, el taller es un medio eficiente para insertar, de manera transversal y a largo plazo tres perspectivas:

- La lectura y la escritura son ejercicios complejos que exigen para su consolidación no solo de tiempo, sino también de la aplicación de acciones y estrategias paulatinas, concretas, intencionadas y constantes (Rondón, 2014; Serrano, 2014).
- El profesor universitario disciplinar es corresponsable del desarrollo de la lectura y la escritura entre sus estudiantes, lo que coincide con lo expuesto por Carlino (2013).
- Los docentes son los primeros que requieren transitar por el camino de la adquisición y desarrollo de las habilidades mencionadas y, en concreto, de su capacidad de autorregulación a la hora de poner en marcha los procesos de lectoescritura, a fin de poder promoverlos entre sus estudiantes.

Otro efecto es que los participantes redescubren a la lectura y la escritura como instrumentos idóneos para lograr los objetivos de su asignatura; las pueden retomar como actividades creativas y novedosas que le restan tedio a lo que hacían previamente, y las resignifican y reorientan para conseguir sus propósitos educativos.

A partir de la experiencia de este taller, hemos podido diversificar la oferta de cursos de formación docente que se ocupan de la comunicación académica,

y ahora contamos con rutas que abordan temas como la comunicación oral, la escritura de textos académicos y la redacción de materiales didácticos.

Por otra parte, y en respuesta a un cuestionamiento hecho en la segunda encuesta, los docentes han reportado una reducción en el llamado estrés del profesor. Este puede ser definido como la experiencia de emociones negativas y desagradables tales como enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo que resultan de algún aspecto de su trabajo (Kyriacou, 2003). Esta reducción pareciera ser un efecto de varios factores, como el haber encontrado soporte en un grupo con preocupaciones comunes y en el que pueden buscar soluciones en conjunto; además, porque asumieron que cultivar las habilidades para la lectura y la escritura académicas es una tarea compleja, paulatina y de largo aliento y alcance que no les corresponde desarrollar en su totalidad. Es decir otras palabras, identificaron la parte en la que deben contribuir y algunas formas para hacerlo; ahora delimitan el problema, visualizan soluciones y reconocen que pueden hacer aportes exitosos (Benvegnú *et al.*, 2001; Carlino, 2005; Marucco, 2011; Narváez-Cardona *et al.*, 2009).

En cuanto a los retos que enfrentamos actualmente, requerimos continuar con acciones de sensibilización hacia la alfabetización académica que contribuyan a que se reconozca que la lectura y la escritura son herramientas fundamentales para interpretar, analizar y explicar la realidad, lo que puede contribuir a la construcción del pensamiento crítico, función sustantiva de las universidades. Es decir, nos corresponde desarrollar, de una manera transversal, la capacidad de discernimiento y de fundamentación teórica desde la construcción de saberes interdisciplinarios. En resumen, no buscamos que los docentes disciplinares modifiquen los contenidos de las materias o alguna sesión, sino que alcancen a incidir en una reformulación de las formas de aprendizaje.

Otro de los desafíos identificados es vincular este proyecto con las demás estrategias del Programa LEO, pues se trata de acciones complementarias que apuntan al mismo objetivo. La propuesta con la que se relaciona de manera más directa es con los Cursos Disciplinarios con Lectura, Escritura y Oralidad Académicas Intencionadas (Cursos LEO) que están en marcha, pues la idea es que todas las carreras que ofrece el ITESO cuenten con cursos curriculares en los que se contribuya a que las y los estudiantes incorporen a sus habilidades los modos para comprender y producir textos y discursos académicos de calidad, y poner esto en diálogo con la construcción y demostración de conocimientos disciplinares. La importancia de las y los docentes en la operación de estos cursos resulta evidente, y será indispensable contar con aquellos que sean capaces de adjudicarse el tema como propio, independientemente del área del conocimiento a que pertenezcan. Quienes han cursado el taller aquí descrito, ya han sido sensibilizados al respecto.

Finalmente, la apuesta está en generar, a escala institucional, una nueva cultura académica que reconozca la trascendencia de la lectura y la escritura en la universidad no sólo como habilidades a dominar en sí mismas, sino también en su papel como herramientas para la construcción del aprendizaje (Ochoa-Villanueva & Rengifo-Mattos, 2021), de manera que se impulse su desarrollo. Enfrentamos un largo camino por recorrer para remontar la perspectiva de que se trata de conocimientos aislados de las prácticas y productos generados en cada materia.

## Referencias

- Aguirre de Ramírez, R. (2008). Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente. *Acción pedagógica*, 17, 86-95.
- Anunziata, S., Soliveres, M. & Macías, A. (2004). Talleres con docentes de ciencias naturales sobre estrategias de comprensión lectora. *Lectura y vida*, 25(3), 30-35.
- Ayala, J. (2014). *Propósitos, criterios, estructura y políticas para la formación de los profesores*. ITESO.
- Barreto, M. (2014). *La alfabetización académica en la formación universitaria*. [Trabajo de obtención de grado. Universidad Militar Nueva Granada]. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/12928>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press; The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/bazerman-wac/>
- Benvegnú, M., Galaburri, M., Pasquale, R., & Dorrnzoro, M. (2001). *¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad? La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.
- Cartolari, M. & Carlino, P. (2009). *Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica*. [Ponencia] I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Argentina.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 1-16.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 1, 16-27.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Duplá, J. (2000). La pedagogía ignaciana. Una ayuda importante para nuestro tiempo. *Cuadernos Ignacianos. Conferencias sobre pedagogía ignaciana*, 2, 161-163.

- Gatti, A., Córdoba, M. & Grinsztajn, F. (2016 septiembre). *Experiencia del taller de Alfabetización académica y práctica docente en Ciencias Veterinarias y Biológicas*. [Ponencia] VI Congreso Nacional y V Congreso Internacional de Enseñanza de la Cs Agropecuarias. Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*, pp. 3-30. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa.
- Hernández, G. (2018). Literacidad y aprendizaje de adultos: teoría e investigación en la era del capitalismo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(2), 10-42.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. (2007). *El Modelo Educativo del ITESO: un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje en los programas de licenciatura*. <https://tinyurl.com/mr2kph5ut>
- Kyriacou, C. (2003). *Helping troubled pupils*. Nelson Thornes.
- Lusquiños, C. (2016). La formación docente en la escuela. En M. Urrutia (Coord.), *Aprender a enseñar: el desafío de la formación docente y continua* (pp. 39-55). Escuela de Educación de la Universidad Austral.
- Martin, J. (1985). Process and text: Two aspects of human semiosis. En J. D. Benson & W. S. Greaves (Eds.), *Systemic perspectives on discourse: Selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop* (pp. 248-274). Ablex.
- Martins, I. (2013). *La formación profesoral en alfabetización académica en la Universidad Simón Bolívar: Un estudio de las transformaciones en los sistemas de creencias, representaciones y saberes de unos profesores sobre escritura académica*. [Tesis doctoral. Universidad de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/53155>
- Marucco, M. (2005, noviembre). *Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. [Ponencia]. Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Marucco, M. (2010). *La lectura y la escritura en la educación superior. Ingreso a una cultura nueva*. Universidad de la República Uruguay, Montevideo, Uruguay.
- Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos? *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 2, 1-7.
- Mora, L., & Arciniegas, E. (2016). Diplomado La lectura y la escritura en el aula universitaria: una estrategia de alfabetización académica dentro de la política curricular de la Universidad del Valle. *Revista Pucara*, 27, 153-163.
- Murillo, F. & Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana*

- sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361003>
- Narváez-Cardona, E. (2010). Escritura académica y formación de docentes universitarios: reflexiones a partir del recorrido por algunas experiencias. *Pedagogía y Saberes*, 33, 113-124.
- Narváez-Cardona, E., Cadena-Castillo, S., & Calle, B. (2009). Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 371-382. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548012.pdf>
- Núñez-Rojas, M., & Poch-Plá, P. (2014). Lectura y escritura: trazando historias en la formación profesional docente. *Estudios pedagógicos*, 40(NE), 303-321. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200018>
- Ochoa-Villanueva, E. M., & Rengifo-Mattos, K. D. (2021). Antecedentes y fundamentos teóricos de los cursos de contenido disciplinar con lectura y escritura: un acercamiento al contexto latinoamericano. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 21-40. <https://doi.org/10.6018/educatio.452021>
- Olson, D. (1996). Language and literacy: what writing does to language and mind. *Annual Review of Applied Linguistics*, 16, 3-13. <https://doi.org/10.1017/S0267190500001392>
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Ricci, C. (2012). Alfabetizaciones múltiples en la formación docente inicial: conjugando lo digital y lo analógico, lo lingüístico y lo disciplinar, lo coloquial y lo académico. L. Laco, L. Natale, & M. Ávila (Comp.). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Gral. Pacheco, UTN-FRGP.
- Rondón, G. (2014). Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase. En R. Páez & G. Rondón (Eds.), *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (pp. 19-44). Kimpres; Universidad de la Salle.
- Russell, D. (1990). Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation. *College English*, 52(1), 52-73. <https://doi.org/10.2307/377412>
- Santillán, F. (2010). La formación de docentes en Latinoamérica. *Revista Educación y Humanismo*, 12(19), 133-147.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8, 173-190. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15516709cog0802\\_4](https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15516709cog0802_4)
- Schieffelin, B., & Cochran-Smith, M. (1984). Learning to read culturally: Literacy before schooling. En H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*, (pp. 3-23). Heinemann.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-124. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Red para el Desarrollo de las ciencias Sociales en el Perú.
- Vaillant, D. (2007) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16.
- Valcárcel, M. (Coord.). (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Programa de Estudios y Análisis Destinado a la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Superior y de la Actividad del Profesorado Universitario. [http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS\\_INFORMES\\_GRALES/informe\\_final.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/informe_final.pdf)