

TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA DISCIPLINAR EN CARRERAS UNIVERSITARIAS DE HUMANIDADES

*Diagnóstico y propuesta institucional**

FEDERICO NAVARRO

Resumen:

El enfoque *escribir a través del currículum* propone que la lectura y la escritura universitarias están indisolublemente inscritas en las culturas disciplinares específicas cuyos docentes deben ser los responsables de su enseñanza ya que dominan los hábitos retóricos y marcos epistemológicos de sus esferas sociales. A partir de entrevistas, consignas e instructivos, investigo en qué medida este conocimiento está efectivamente inscrito en las prácticas docentes, las trayectorias estudiantiles y los materiales curriculares de carreras de humanidades de la Argentina. Los resultados muestran que las competencias retóricas, aunque son evaluadas, no suelen ser objeto sistemático de enseñanza y que se precisa instrumentar una didáctica específica para ello. Para responder a esta problemática, presento una propuesta institucional de formación docente interdisciplinaria en lectura y escritura científico-académica.

Abstract:

The focus of writing across the curriculum proposes that university reading and writing are necessarily inscribed in specific disciplinary cultures, and that the teachers in these disciplines must be responsible for teaching reading and writing since they have mastered the rhetorical habits and epistemological frameworks of their social spheres. Based on interviews, assignments, and instructions, I research the degree this knowledge is effectively included in teaching, in student trajectories, and in the curriculum materials of undergraduate degree programs in humanities in Argentina. The results show that rhetorical competencies, although evaluated, do not tend to be a systematic object of teaching; they also show that specific didactics for teaching rhetoric must be implemented. To respond to this problem, I present an institutional proposal for interdisciplinary teacher education in scientific/academic reading and writing.

Palabras clave: lenguaje escrito, lecto-escritura; ciencias humanas; didácticas específicas; educación superior, Argentina.

Keywords: written language, literacy, human science, specific didactics, higher education, Argentina.

Federico Navarro es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de General Sarmiento. 25 de Mayo 217, 1er piso, 1002, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: navarro@filo.uba.ar

* Esta investigación se inscribe en el proyecto de docencia e investigación "Faller de lectura y escritura de géneros académicos", dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y con financiamiento del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas del Ministerio de Educación de la Nación, y en el Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica PICT 2007 N° 2330 "Estándares para la enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera" de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

Introducción

En los últimos quince años, la Argentina ha visto un sostenido crecimiento en la oferta de cursos de lectura y escritura científico-académica en el pregrado, grado y posgrado universitarios (Carlino, 2006:73; Fernández Fastuca, 2009:28). La concepción lingüística, la perspectiva didáctica y la inscripción curricular de estos cursos son enormemente variadas (Carlino, 2009; Navarro, 2012a). En términos generales, pueden distinguirse tres tipos de iniciativas. Primero, cursos propedéuticos o de preparación, transversales, aislados de las carreras y las culturas disciplinares, masivos, con elevada carga horaria y curricular que se ubican antes del ingreso o al comienzo de los estudios superiores. Segundo, cursos extracurriculares, irregulares en el tiempo, en ocasiones remediales, optativos, breves y reducidos en cantidad de alumnos, que funcionan como extensión de cátedras o enmarcados en programas institucionales ocasionales, y que sirven de apoyo o tutoría para los estudiantes con dificultades a lo largo de su formación. Tercero, cursos semicurricularizados en los tramos avanzados de las carreras o en el posgrado, vinculados con las prácticas y metodologías de la investigación científico-académica o del desempeño profesional.

Este crecimiento de las iniciativas institucionales para la enseñanza de la lectura y la escritura científico-académica se fundamenta en un diagnóstico común: la necesidad de los estudiantes de dominar las competencias retóricas demandadas a lo largo de la educación superior para poder insertarse en las culturas disciplinares y profesionales vinculadas con sus carreras. Esta necesidad resulta especialmente urgente debido al reciente ingreso masivo a la universidad de sectores sociales con poca familiaridad con los ámbitos científico-académicos (Ezcurra, 2011:23; Moyano, 2007), a las altas tasas de deserción y desgranamiento del sistema universitario argentino (Ezcurra, 2011:24; Marquina, 2011:64) y, en particular, a las dificultades de los estudiantes para apropiarse crítica y exitosamente de las formas de comunicación de este ámbito (Di Stefano, 2004:4; Padilla, Douglas y Lopez, 2010).

Resulta menos claro en qué medida esta preocupación compartida por la comunidad científico-académica impacta actualmente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura dentro de las materias universitarias. Es decir, de qué manera las trayectorias del grado universitario incluyen la formación de los estudiantes en lectura y escritura disciplinar. La relevancia de esta pregunta radica en que los espacios de las

materias son las instancias fundamentales para acceder a los marcos epistemológicos y retóricos, estrechamente vinculados entre sí, propios de las culturas disciplinares, tal como señala el movimiento escribir a través del currículum que se verá más adelante. En particular, los docentes a cargo –lectores y escritores con niveles elevados de experticia y conocimiento dentro de esas culturas disciplinares– deben aprovechar el potencial didáctico y epistemológico de la lectura y la escritura y enseñar sus rasgos discursivos característicos.

A partir del análisis de entrevistas y materiales curriculares, investigo la inscripción de la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar en las trayectorias de formación de los estudiantes de carreras de humanidades de la Universidad de Buenos Aires. En términos más amplios, busco entender qué tipo de formación docente es necesaria para incorporar a las materias el trabajo sobre las prácticas de lectura y escritura disciplinares. Para tal fin, identifiqué perspectivas y experiencias de enseñanza y aprendizaje en entrevistas con directivos, docentes y estudiantes avanzados, y analizo consignas e instructivos de las carreras. Posteriormente, presento una propuesta institucional de formación docente interdisciplinaria en lectura y escritura científico-académica, llevada a cabo en esa institución durante 2011 y 2012, que busca responder algunas de las cuestiones surgidas de la investigación.

Lectura y escritura disciplinar en la universidad

En términos generales, la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura universitarias, frecuentemente denominada *alfabetización académica*,¹ ha sido abordada desde ámbitos diversos como las Ciencias de la Educación (Feeney y Sosa, 2011), las didácticas específicas (Revel Chion, 2010) y la lingüística aplicada (Stagnaro y Chosco Díaz, 2013). Un enfoque interesante para pensar esta problemática es el movimiento escribir a través del currículum (*writing across the curriculum*). Se ha desarrollado en Estados Unidos desde fines de la década del setenta (Kelly y Bazerman, 2003:28) en tanto reforma pedagógica de las instancias de enseñanza de la escritura científico-académica dentro del sistema universitario y ha conseguido instalarse en alrededor de un tercio de las universidades de ese país (Russel *et al.*, 2009:402,408). Este movimiento coloca el foco en las relaciones bidireccionales entre la escritura y las formas de conocimiento y aprendizaje dentro de las comunidades y culturas disciplinares, afirmando que:

The epistemic activity of researchers is shaped by rhetorical concerns of who is to be convinced of what, how others respond to novel work, what the organization of their communicative activity is, and what the goals of community cooperation are (Kelly y Bazerman, 2003:28-29).²

Por este motivo, el movimiento escribir a través del currículum propone que la enseñanza y el aprendizaje de prácticas formales de lectura y escritura escolar, científico-académica y profesional no deben llevarse a cabo en espacios curriculares aislados de las asignaturas y de orientación remedial y generalista (Russell *et al.*, 2009:402) sino que, por el contrario, debe aprovecharse el potencial epistemológico y retórico de la escritura como herramienta de acceso a las formas específicas de pensamiento y discurso disciplinar. De esta manera, el movimiento se centra en “*writing occurring in university subject matter classes other than those offered by composition or writing programs*”³ (Bazerman *et al.*, 2005:9; Carlino, 2005:22). De acuerdo con esta postura, los responsables de la enseñanza de la lectura y la escritura deben ser, principalmente, los docentes de las materias y carreras específicas, ya que son los únicos escritores expertos que dominan los hábitos retóricos y marcos epistemológicos y contenidos de su esfera social y comprenden cabalmente las relaciones que se establecen entre éstos (Carlino, 2005:52,152). La clave consiste, entonces, en integrar a la alfabetización académica a docentes de disciplinas distintas de la lingüística o los estudios literarios, tradicionalmente encargados de la enseñanza de la escritura (Russell *et al.*, 2009:407). Además, este movimiento considera que las prácticas letradas son fenómenos culturales e históricos. Por este motivo, entiende las comunidades discursivas o culturas disciplinares como grupos sociales que comparten prácticas comunicativas específicas que disputan, delimitan y mantienen marcos epistemológicos y científico-académicos propios (Hyland, 2004:8-12). Algunas propuestas recientes en el medio universitario argentino y de otros países dan cuenta de la actual expansión de esta perspectiva en el mundo (Navarro, 2012a; Thaiss *et al.*, 2012).

Metodología y corpus

Esta investigación se basa en el análisis de entrevistas con actores científico-académicos y de materiales curriculares (consignas e instructivos) de las carreras de Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras de la

Universidad de Buenos Aires (UBA). El objetivo es brindar un diagnóstico suficientemente abarcativo y representativo de la inscripción de la lectura y la escritura disciplinar en las trayectorias de formación de los estudiantes de carreras de humanidades en la Argentina.

Por un lado, se analizan entrevistas con ocho directivos-docentes, 25 docentes y 35 estudiantes avanzados. La utilidad del análisis de entrevistas para acceder críticamente a las experiencias y creencias de los usuarios de las distintas variedades del lenguaje es cada vez más reconocida dentro de los estudios de lingüística aplicada (Navarro, 2012b; Mann, 2011), si bien tardíamente respecto de las ciencias sociales en general. Los docentes poseen cargos diversos, especificados en los ejemplos brindados; los directivos son directores y secretarios académicos de las carreras; y los estudiantes se encuentran en etapas intermedias o avanzadas del grado. Todos los encuestados se distribuyen de forma balanceada en las diferentes carreras estudiadas. En las entrevistas se intenta identificar qué dimensiones de la lectura y la escritura disciplinar son abordadas en el aula universitaria y con qué metodología, qué diagnóstico e importancia se otorga a las prácticas letradas de los estudiantes, y qué trayectorias globales de formación en lectura y escritura científico-académica han atravesado los estudiantes avanzados. Se utilizó una entrevista formal semiguída, con preguntas que permitían un desarrollo variable en extensión de las respuestas, común para los docentes y directivos y otra común para los estudiantes. Las entrevistas, realizadas por investigadores-docentes lingüistas que participaron en el proyecto "Taller de lectura y escritura de géneros académicos", fueron tanto presenciales como por correo electrónico de forma tal de reunir un número elevado de perspectivas.

Por otro lado, se analizan consignas e instructivos de escritura de las carreras de humanidades comprendidas en esta investigación. El *corpus* analizado consta de 15 instructivos de escritura y más de 150 consignas. El número relativamente acotado de instructivos hallados en las cuatro carreras analizadas es un primer indicio de la baja frecuencia en su uso. El análisis busca complementar y contrastar las experiencias y creencias manifestadas en las entrevistas con los materiales curriculares efectivamente utilizados en las carreras. Se analiza qué dimensiones lingüísticas son incluidas, qué tipo de instrucciones de escritura incluyen las consignas, qué caracterización se brinda respecto de los géneros discursivos solicitados y qué bibliografía se utiliza.

La universidad investigada es la institución de educación superior más importante de la Argentina, con 22.5% del total de estudiantes y 19% de docentes del sistema público de educación universitaria (SPU, 2009a:71-72), junto con la ubicación más alta en términos de producción científica (SIR, 2011a; 2011b). Por este motivo, los hallazgos de la presente investigación no se acotan a la institución abordada sino que pueden brindar perspectivas útiles para comprender buena parte del panorama universitario argentino y regional.

Resultados

Estudiantes

Los estudiantes avanzados de diferentes carreras humanísticas fueron consultados sobre sus trayectorias de formación en prácticas de lectura y escritura dentro de las materias. Estas trayectorias presentan un conjunto de rasgos comunes, según puede extraerse de los testimonios. Primero, manifiestan un elevado nivel de inseguridad e incertidumbre con respecto de los parámetros y características de la comunicación científico-académica. Las prácticas de lectura y escritura requieren herramientas específicas que los estudiantes desconocen o no manejan de forma completa. Sin embargo, estas prácticas son evaluadas en las materias y pueden determinar la aprobación o no de las cursadas. Por este motivo, la incertidumbre frecuentemente deriva en frustración. Se brindan dos ejemplos a continuación:

No se enseñan las técnicas de su producción [de la escritura filosófica] en ningún momento de la carrera; no se la explicita en ningún ámbito formal como un requisito fundamental de las aptitudes esperadas de un alumno; no se provee de acceso informativo alguno a su vigencia convencional que no sea la corrección calificadora en las instancias de evaluación (AI, estudiante de Filosofía, 2011).

Mi experiencia con la escritura académica comenzó cuando estaba cursando el taller de Semiología del Ciclo Básico Común. Allí realmente me enfrenté a un problema y a una falencia enorme que es la carencia de una herramienta o de una "técnica" para escribir. Yo viví esta experiencia de manera frustrante. Toda mi carrera tuve problemas para escribir. Mis primeros parciales, recuerdo, eran como una carga muy pesada, muy densas; era algo así como "tropezar" con la escritura. Poco a poco, y de una manera casi autodidacta fui

adoptando ciertas claves, o herramientas pero por mi cuenta (NM, estudiante de Historia, 2011).

Segundo, las materias y los docentes no ofrecen parámetros o lineamientos explícitos y claros respecto de qué estrategias de lectura y escritura pueden o deben adoptar los estudiantes en sus materias, una carencia identificada por investigaciones previas (Ciapuscio, 2000:242). Es decir, señalan un abordaje implícito de la problemática de la lectura y la escritura dentro de las materias específicas; la responsabilidad por esta formación recae en los estudiantes, que logran desarrollar su experticia comunicativa en función de su formación previa, de su propia iniciativa o simplemente del azar, prácticamente sin acompañamiento institucional, como muestra el siguiente testimonio:

Tanto la lectura como la escritura cuando ingresé a la facultad se presentaron como una obligación que debía ser llevada a cabo con las herramientas que uno tenía en el momento. Y a medida que fui avanzando en los años fue un proceso de ensayo y error, en el cual uno iba adquiriendo las particularidades de cada género que se presentaba, o de la materia para la cual se pedía el mismo. A través de estudiar o del propio oficio de ser alumno uno podía llevar adelante las exigencias requeridas para la lectura y escritura (DC, estudiante de Educación, 2011).

Tercero, los lineamientos y pautas de escritura existentes muchas veces se acotan a aspectos de normativa, tales como las normas de cita. De esta forma, la práctica docente se focaliza en dimensiones superficiales, dejando de lado aspectos sociodiscursivos que resultan fundamentales para entender el funcionamiento y las expectativas de la cultura disciplinar:

Tuve que enfrentarme con algo para lo cual carecía de herramientas. Las que tenía eran muy vagas, incompletas o equívocas [...] Siempre tuve la sensación de que me faltó ese aprendizaje, de que me evaluaban sin haberme enseñado en qué consistía. Durante mi paso por las distintas materias, tampoco hubo una instancia de aprendizaje sobre cómo escribir una monografía, lo máximo que recibí fueron las pautas para citar (que variaban según las preferencias de cada profesor o cátedra entonces nunca quedaba claro cómo hacerlo y eso me indujo a errores) (IA, estudiante de Letras, 2011).

Cuarto, como se desprende del testimonio anterior, los supuestos y exigencias de lectura y escritura muestran notables variaciones entre docentes, materias y orientaciones, lo cual dificulta aún más su aprendizaje. La falta de parámetros claros obstaculiza, así, el establecimiento de consensos y convenciones que los estudiantes puedan distinguir y aprender y los docentes enseñar y evaluar.

En suma, los testimonios dan cuenta de trayectorias de formación accidentadas y frustrantes, en las que los docentes de las materias no suelen favorecer instancias explícitas y sistemáticas de aprendizaje de dimensiones clave de lectura y escritura disciplinar, pero sí demandar y evaluar, de forma poco clara y contradictoria, competencias que los estudiantes no poseen.

Directivos y docentes

Los directivos y docentes fueron consultados respecto de las necesidades, dificultades y demandas de lectura y escritura de sus estudiantes; además, se preguntó qué materiales, actividades y espacios curriculares existen en las carreras y materias para el trabajo sobre esta problemática.

En primer lugar, los testimonios coinciden en manifestar una enorme preocupación por las dificultades de los estudiantes para la lectura y la escritura científico-académica. Todos los directores de las carreras estudiadas indican que hay múltiples dificultades en las competencias de lectura y, en particular, de escritura de los estudiantes, sobre todo en los ingresantes que transitan las materias iniciales. Además, los docentes y directivos señalan en general que estas dificultades impactan negativamente en las calificaciones de los estudiantes, como se ve a continuación:

Algunos estudiantes presentan dificultades de redacción sobre todo para unir ideas (mal uso de los conectores) y para comparar autores (les cuesta elaborar párrafos relacionados para dar cuenta de las semejanzas y diferencias de las distintas teorías de los autores). La mala redacción y las faltas de ortografía son consideradas en la evaluación. Se bajan puntos por cada error (SE, auxiliar ayudante de primera, Letras, 2012).

En segundo lugar, y a pesar de la preocupación compartida, muchos de los entrevistados no logran explicitar qué aspectos lingüísticos integran las competencias comunicativas necesarias para el correcto desempeño en sus materias. Los testimonios no consiguen distinguir las múltiples dimensiones

que constituyen el lenguaje y proponen rasgos muy poco específicos para delimitar la problemática: “poca claridad”, “dificultades de redacción”, “incoherencia”, “textos no fluidos”. En otros casos, se identifican dificultades con mayor precisión pero no se hacen explícitos los recursos discursivos, léxicos y gramaticales que es necesario poner en juego para lograr superarlas: “A veces no distinguen entre la reconstrucción crítica personal de la mera opinión personal acerca del tema” (VT, profesor adjunto, Filosofía, 2012).

En los casos en que hay referencias a fenómenos lingüísticos más concretos, en general se priorizan aspectos relevantes pero insuficientes para dar cuenta de la complejidad de la escritura científico-académica, como las normas ortográficas o de cita. Otros entrevistados sugieren fenómenos gramaticales de alcance restringido a la oración o el párrafo: “Suelen tener grandes errores gramaticales (párrafos y/o letras indescifrables y errores de ortografía)” (CB, auxiliar jefe de trabajos prácticos, Educación, 2012).

Sin embargo, es mucho menos común la referencia a dimensiones sociales y discursivas de las prácticas letradas disciplinares. Las indicaciones más interesantes tienen que ver con el desarrollo temático, la inclusión de los autores y teorías que enmarcan la discusión o el análisis, y la argumentación. Un testimonio vale como ejemplo:

Lo que podría mencionar quizás es la dificultad para plantear el tema a indagar de manera clara y retomarlo en las conclusiones. Otro inconveniente tiene que ver con las referencias a los autores en el cuerpo del texto, muchas veces hacen citas largas, otras parafrasean o copian textual sin indicar la fuente. Creo que la dificultad en este tipo de escritura académica está en cómo articular el marco teórico con el que tienen que trabajar, con sus propios datos, interpretaciones y conclusiones (VO, auxiliar jefe de trabajos prácticos, Educación, 2012).

En suma, se puede detectar en general una carencia de un metalenguaje adecuado y de un diagnóstico detallado de los aspectos lingüísticos problemáticos y relevantes para su enseñanza en el aula.

En tercer lugar, varios docentes entrevistados no logran precisar de qué forma los estudiantes aprenden las prácticas de lectura y escritura solicitadas. Por el contrario, se exhibe demasiada confianza en el aprendizaje por exposición e inmersión, sin una ejercitación explícita y monitoreada, y en las capacidades autónomas de aprendizaje y automonitoreo de los estudiantes:

[Se busca] que [el estudiante] pueda leer y escribir en forma personal, que pueda relacionar libremente, que entienda y haga relaciones con lo que sabe [...]. Que pregunte, que discuta, que escuche, que valore (LE, auxiliar jefe de trabajos prácticos, Letras, 2012).

En otros casos, se focaliza en el aprendizaje a partir de conocimientos preexistentes, responsabilidad de niveles educativos previos, tal como se ve en el siguiente testimonio: “En mi experiencia personal en gran medida se aprende leyendo, aunque eso presupone un mínimo inicial. Yo tuve una buena formación secundaria” (OC, profesor adjunto, Historia, 2010).

En cuarto lugar, muchos de los docentes entrevistados señalan que no se brindan pautas explícitas para la lectura y la escritura de textos científico-académicos ni se ofrece un espacio determinado para su ejercitación. En ocasiones se considera que los contenidos de la materia restringen el tiempo posible para el trabajo sobre las prácticas comunicativas ya que éste se organizaría como un tramo aparte de la materia propiamente dicha:

Lamentablemente tengo que decir que no hay una estrategia de la cátedra orientada a alcanzar ciertos objetivos en cuanto a capacidades de lectura y escritura por parte de los estudiantes. Es habitualmente un tema de discusión en las reuniones de cátedra pero eso no se traduce en explicitar objetivos y dedicar espacio en la materia para que los estudiantes puedan alcanzarlos. También debo decir que en los prácticos el tiempo dedicado a los contenidos de la materia no deja mucho espacio, debieran agregarse horas para eso (AP, auxiliar jefe de trabajos prácticos, Historia, 2012).

Son frecuentes, sin embargo, las guías de lectura, que buscan andamiar y monitorear el proceso de comprensión de los textos. Por otro lado, varios entrevistados mencionan que se brindan orientaciones generales de forma oral y acompañando el dictado de clases o la devolución de las evaluaciones, pero no de forma curricular y sistemática. A continuación, se proporcionan dos testimonios respecto del trabajo en el aula sobre lectura y escritura:

Antes y después de cada parcial, en los teóricos hablo de los errores más comunes para prevenirlos en un caso, para explicarlos en el otro (MA, profesor adjunto, Letras, 2012).

En las clases se los insta a que reconozcan distintas conexiones argumentales (en particular, justificatorias), sobre todo por medio de preguntas y discusión. Pero no se dan en general pautas o instructivos a la hora de llevar esto a la expresión escrita (EZ, auxiliar ayudante de primera, Filosofía, 2012).

También es común la presencia de requerimientos puramente formales. Esta posición es coherente con la frecuente identificación de dificultades de los estudiantes, justamente, en el manejo de aspectos formales y normativos:

Pautas formales, sí. Se les da explícitamente: 5 carillas, *times new roman* 12, los márgenes, interlineados y la manera de citar. En general, lo hacen mal, pero se les pone explícitamente. Y nada más (VB, auxiliar ayudante de primera, Historia, 2010).

En suma, una parte importante de los testimonios docentes e institucionales muestra que, en muchos casos, la inclusión de la enseñanza de la lectura y la escritura en las materias es escasa y poco especializada, aborda dimensiones superficiales o incompletas y brinda pautas y criterios asistemáticos.

Materiales curriculares

El análisis del *corpus* de consignas e instructivos de las cuatro carreras estudiadas confirma la escasa presencia de referencias explícitas a dimensiones fundamentales de la lectura y la escritura científico-académica. En el caso de los géneros universitarios de formación más complejos, como la monografía o el parcial domiciliario, aparecen consignas con indicaciones acotadas, en ocasiones acompañadas de pautas de formato y extensión:

A partir de la elección de uno de los siguientes temas, responda a la consigna elaborando un escrito en procesador de texto, de no más de 3 carillas, tamaño A4 o Carta, a espacio y medio (tamaño de letra 12, *Times New Roman*). El texto deberá expresar el trabajo de lectura, comprensión, análisis y síntesis de la bibliografía del programa referida a esa problemática. También podrá incorporar otra bibliografía pertinente en el caso que lo desee.

1. Compare las formas de apropiación del excedente en el modo de producción asiático y en el modo de producción feudal. Tenga en cuenta los conceptos

de esfera “dominante” y “determinante” de la teoría marxista [...] (Trabajo domiciliario, Historia, 2010).

En esta consigna, se brindan primero precisiones formales (instrumento para la elaboración del escrito, extensión, tamaño de hoja, interlineado, tamaño y tipo de letra). Luego, se detallan ciertas expectativas generales sobre el proceso de elaboración que debe llevar adelante el estudiante con la bibliografía obligatoria: “lectura, comprensión, análisis y síntesis”. Sin embargo, estas expectativas orientan poco respecto de las estrategias de lectura pertinentes para abordar la bibliografía y las estrategias de escritura para elaborar el texto esperado. A continuación, los “temas” presentan una instrucción para el alumno (“compare”) y dan detalles sobre los aspectos relevantes que deben ser considerados en la respuesta. En términos generales, estas consignas –con la inclusión de habilidades generales (“síntesis de la bibliografía”), pautas formales (“no más de 3 carillas”) e instrucciones ligadas a temas– son posiblemente las más frecuentes para trabajos escritos de cierta complejidad.

También son comunes las consignas-tema (Navarro y Moris, 2012b), aún más opacas respecto de las competencias demandadas a los estudiantes. Estas consignas se acotan a plantear un marco de referencia sin brindar precisiones de ningún tipo sobre las pautas de escritura: “El viaje hacia el otro en *La tierra purpúrea*” (“Temas de monografía”, Letras, 2006).

Por otro lado, la mayoría de las materias relevadas carecen de instructivos de escritura explícitos para abordar estas consignas. De esta manera, las materias no suelen brindar de forma explícita y curricularizada los recursos y estrategias necesarios para abordar y elaborar textos científico-académicos, más allá de las indicaciones insuficientes que acompañan las consignas. Esta carencia es consistente con las dificultades, identificadas en las entrevistas, para incorporar las prácticas comunicativas científico-académicas a la práctica docente en educación superior de forma explícita, sistemática, curricularizada y amplia.

Resulta de interés analizar qué dimensiones lingüísticas privilegian los escasos instructivos existentes; el análisis muestra que todos brindan especial relevancia a las dimensiones de formato, normativa y presentación:

- Entregar la monografía sin carátula y abrochada (sin folio ni carpeta).
- Datos en la primera hoja, en el margen superior izquierdo a espacio simple [...].

- A partir de aquí doble espacio. Siempre: *Times New Roman 12*.
- Título de la monografía: centrado en negrita (sin comillas).
- Si se deciden a separar en partes la monografía, hacen un doble espacio (del doble espacio), también pueden usar subtítulos (en ese caso los subtítulos no van centrados).
- Los párrafos no van separados por más espacios que los renglones, se diferencian por el uso de sangría (que no se usa en los primeros párrafos).
- La monografía debe tener 8 páginas (es decir, puede en algún caso cerrar en siete u ocho y algo, pero ya no más ni menos).
- Luego, en hoja aparte, van las notas; es decir, sistema de “Notas al final”, a simple espacio (Word lo hace automáticamente). No se usan para referencias de citas, sino para aclarar o agregar algún comentario secundario.
- Finalmente, la bibliografía (título en negrita, margen izquierdo: Bibliografía).
- Las bastardillas se usan para citar en otro idioma y para los títulos principales de los libros (los capítulos van entre comillas). (“Pautas para la presentación de la monografía”, Letras, 2008).

El ejemplo previo reproduce la primera parte de un instructivo dedicado exclusivamente a pautas formales y normas de cita en la monografía. Las indicaciones abarcan básicamente cuestiones muy detalladas de formato: uso de espacios, sangrías, interlineados, negritas, bastardillas (cursivas), fuentes, extensión, posición de notas. No aparecen precisiones sobre las estrategias y recursos de escritura necesarios para realizar el texto (tales como qué objetivos tiene la monografía, qué secciones incluye, cómo se organizan internamente los párrafos, etcétera), más allá de la breve mención respecto de la función de las notas (“para aclarar o agregar algún comentario secundario”).

En otros casos, se brinda una aproximación a los géneros discursivos de formación expositiva y clasificadora:

MONOGRAFÍA: Estudio con desarrollo lógico, objetivo, científico y didáctico de un tema determinado. Expone el proceso, contenido y resultado de la investigación. Todos los aspectos estudiados están unificados por el tema central y tienden a la demostración de lo que se ha descubierto y se quiere probar. Las monografías no tienen extensión determinada; dependen del agotamiento del estudio propuesto.

El trabajo monográfico desarrolla, resume, discute, completa o modifica conocimientos preexistentes.

Si desarrolla y resume: monografía de información.

Si discute, completa o modifica: monografía creadora [...] (“Guía para la elaboración de una monografía”, Letras, 2012).

En el ejemplo anterior se brindan rasgos generales de la monografía que, sin duda, pueden colaborar con la caracterización del género. Sin embargo, carecen de especificidad disciplinar y toman a la monografía como objeto de estudio en lugar de género discursivo que los estudiantes deben ejercitar e internalizar. En este sentido, se propone, por ejemplo, una tipología de monografías (“de información” y “creadora”) que persigue un objetivo más clasificatorio que didáctico.

Además, es común que los instructivos incluyan recomendaciones generales de dudoso impacto en las prácticas reales de los estudiantes, ya que no ofrecen estrategias específicas para su desarrollo y apropiación: “No olvidar que el buen uso de la puntuación es imprescindible para la claridad expositiva del texto” (“Instructivo para la presentación del parcial domiciliario”, Letras, 2010).

En el ejemplo previo se señala la importancia de monitorear el uso de la puntuación. Sin negar la utilidad de precisar a los estudiantes qué dimensiones lingüísticas resultan relevantes para la elaboración del texto solicitado, esta indicación carece de especificidad (¿en qué consiste “el buen uso de la puntuación?”) y de orientación didáctica (¿de qué manera se puede ejercitar y desarrollar ese buen uso?).

A pesar de estos rasgos de escasa relevancia pedagógica, la mayoría de los instructivos hallados incluyen también un productivo análisis de los objetivos sociodiscursivos de los textos demandados, caracterizaciones contextualizadas que permiten articularlos con las culturas disciplinares, pautas claras respecto de los pasos para su planificación y precisiones sobre su estructuración y recursos lingüísticos relevantes. En el mismo instructivo citado en el ejemplo anterior, se especifica lo siguiente:

Debe tener en cuenta que el parcial es el resultado de una argumentación, de la demostración de una hipótesis, por lo cual resultan fundamentales los nexos que coordinan las frases y los párrafos ya que de éstos depende que los lectores puedan seguir la lógica del razonamiento a partir de ciertos operadores praxiológicos que organizan la progresión temática, a saber: *de manera*

que, por tanto, por consiguiente, sin embargo, en consecuencia (“Instructivo para la presentación del parcial domiciliario”, Letras, 2010).

En esta indicación, se establecen lazos entre el objetivo sociodiscursivo del género parcial (“resultado de una argumentación, de la demostración de una hipótesis”) y el uso de recursos léxicos que marcan su desarrollo temático. Por su parte, el siguiente ejemplo brinda orientaciones útiles para la escritura de reseñas en historia:

No hay fórmula universal para escribir una reseña, pero aportamos algunos lineamientos básicos que pueden orientar la tarea. Revise sus apuntes y el punteo de temas que efectuó durante la lectura. Ordene ambos en una secuencia lógica. Una forma posible de realizar el ensayo es como sigue:

1. Una breve descripción del tema, los propósitos y el espectro del libro.
2. Detalle de su tesis, prejuicios o argumentos parciales.
3. Enumeración de los logros del autor en torno a sus argumentos/hipótesis.
4. Evaluación de las contribuciones del texto y sus puntos débiles.
5. Una síntesis de puntos faltantes.
6. Valoración del libro y su espacio en la literatura específica (“Instructivo para las evaluaciones de la cursada”, Historia, 2012).

En este ejemplo, extraído de un instructivo más amplio, se brindan tanto pasos para el proceso de planificación de la escritura (ejemplo “ordene ambos en una secuencia lógica”) como los componentes de la estructura retórica ordenada (“evaluación de las contribuciones del texto y sus puntos débiles”). Además, se insinúa una posición crítica y retórica, más que normativa, sobre las pautas de escritura del género discursivo (“No hay fórmula universal para escribir una reseña”).

Estos instructivos están en general explícitamente basados en bibliografía especializada sobre lectura y escritura científico-académica y metodología de la investigación en las disciplinas. De esta forma, los escasos instructivos de escritura existentes en las carreras de humanidades estudiadas representan un interesante material curricularizado –aunque inédito y en ocasiones demasiado centrado en aspectos formales– en el que se abordan explícitamente las prácticas letradas científico-académicas a partir

del cruce entre los intereses de las materias y los materiales didácticos y disciplinares relevantes.

Lectura y escritura en las materias

El análisis de los testimonios de los principales actores científico-académicos y de los materiales curriculares que se utilizan en el aula universitaria de carreras de humanidades dibuja un panorama paradójico: las prácticas de lectura y escritura científico-académica constituyen uno de los aspectos más importantes en la formación de grado pero, al mismo tiempo, es poco frecuente su enseñanza explícita y curricularizada dentro de las materias. Así, los docentes y directivos coinciden en jerarquizar las prácticas letradas de los estudiantes como parte de los objetivos centrales de enseñanza de sus materias, en identificar serias falencias en esas prácticas y en reconocer su impacto en las calificaciones. Los estudiantes, por su parte, describen trayectorias de formación en las que el desarrollo de estas prácticas supone un largo, confuso y en ocasiones frustrante proceso de aprendizaje que determina, en buena medida, el éxito o fracaso en la cursada de las materias. Sin embargo, el análisis muestra que la enseñanza y el aprendizaje de estas prácticas en las materias frecuentemente carecen de un metalenguaje adecuado, de una concepción compleja respecto de las dimensiones, estrategias, recursos lingüísticos y géneros discursivos relevantes, y de una pedagogía y materiales didácticos operativos. Es decir, en la mayoría de los casos no existe una enseñanza explícita, sistemática y andamiada de la lectura y la escritura específica de las culturas disciplinares, si bien son objeto de evaluación.

Estos hallazgos refuerzan la importancia de los principales postulados del movimiento escribir a través del currículum, ya que muestran un estado de situación en el que la lectura y la escritura disciplinar están efectivamente cumpliendo un rol central en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares de las materias. De esta manera, existe consenso entre directivos, docentes y estudiantes respecto de la relevancia epistemológica y retórica que presentan la lectura y la escritura disciplinar en las materias.

No obstante, los hallazgos también muestran la necesidad de poner en marcha programas de formación y capacitación para que los docentes de las materias adquieran las herramientas necesarias para incorporar adecuadamente al aula el trabajo sobre la lectura y la escritura. Es decir, no puede asumirse que los docentes de las materias cuenten con las herramientas

metalingüísticas y didácticas suficientes para compartir y enseñar su manejo experto de las prácticas escritas de su disciplina. Por el contrario, la formación docente en esta temática es una tarea que debe ser asumida institucionalmente (Carlino, 2005:54). En este sentido, es preciso un entrenamiento y formación en didáctica de la lectura y la escritura en las disciplinas para poder identificar las dimensiones del lenguaje involucradas en las producciones letradas, utilizar un metalenguaje para orientar el trabajo y andamiar y ejercitar el ingreso a las prácticas retóricas más complejas. De otra manera, los docentes de las disciplinas difícilmente podrán enseñar sus intuiciones, en buena medida automatizadas e implícitas, respecto de las prácticas comunicativas en sus entornos.

Sucedo algo parecido con el hablante nativo que quiere enseñar su lengua a un extranjero: el hecho de comunicarse fluidamente en español no implica de forma automática que pueda enseñar ese saber a un extranjero que desconoce o apenas balbucea sus primeras palabras. No es suficiente con convencer al hablante nativo de la necesidad o utilidad de que enseñe su conocimiento lingüístico. La distancia entre los saberes de uno y otro hablante es enorme y no existe motivo para suponer que el hablante experto posea las herramientas didácticas suficientes para transformar su conocimiento retórico en objeto sistemático de enseñanza. El aprendizaje por pura inmersión y proximidad da resultados asistemáticos e incompletos. En todo caso, el docente podrá recuperar y compartir algunas de las estrategias de aprendizaje que utilizó al desarrollar su propio dominio del discurso científico-académico de su disciplina. Pero, tal como muestran los testimonios reproducidos aquí, esto resulta insuficiente; es preciso que los docentes se involucren en procesos de actualización que les brinden herramientas efectivas para la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar.

En sentido inverso, es evidente que los lingüistas expertos en lectura y escritura científico-académica carecen de un conocimiento exhaustivo de las formas de comunicación específicas de cada disciplina y no comprenden cabalmente su articulación con los marcos epistemológicos y contenidos disciplinares, si bien existen rasgos y herramientas de análisis y enseñanza transversales al discurso científico-académico.

Los programas de alfabetización académica encuadrados dentro del movimiento escribir a través del currículum suelen involucrar, justamente, la formación docente en la enseñanza de competencias comunicativas escritas:

Almost all WAC programs include organized efforts to develop awareness of writing among teachers in the disciplines and their competence in supporting students in their writing [...]. Teaching staff learn to design and sequence assignments, communicate expectations, and give feedback (Russell et al., 2009:409).⁴

En el caso de la Argentina, algunas experiencias recientes han demostrado la utilidad del trabajo colaborativo e interdisciplinario como instancia de formación de docentes y estudiantes en la universidad, tanto en términos de equipos de investigación (por ejemplo, grupo GICEOLEM),⁵ dictado articulado de clases (por ejemplo, Moyano y Natale, 2012), escritura colaborativa de materiales didácticos (por ejemplo, Natale, 2012) o formación de tutores de escritura (por ejemplo, Navarro y Moris, 2012), como se explora a continuación. Las propuestas de colaboración multidireccional permiten la especialización de los lingüistas en el discurso científico-académico de culturas disciplinares particulares y la apropiación de herramientas didácticas y lingüísticas específicas por parte de los especialistas de las materias.

Propuesta de formación docente colaborativa

Entre 2010 y 2012 se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el proyecto de docencia e investigación “Taller de lectura y escritura de géneros académicos”, dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía y Letras y con apoyo del Ministerio de Educación de la Nación (SPU, 2009b:5). Originalmente, el proyecto consistía en el dictado de talleres remediales de lectura y escritura durante el verano, aislados de las materias y las carreras y destinados de forma común a estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras. La iniciativa no sólo resultaba relevante por las elevadas exigencias discursivas de la educación superior sino porque, en el caso particular de estas carreras en la Universidad de Buenos Aires, no existen asignaturas específicas del grado que aborden la problemática, salvo seminarios y cursos *ad hoc* que no se encuentran integrados a los planes de estudios.

Para tal fin, se conformó un equipo de ocho lingüistas expertos en didáctica de la lectura y la escritura en el nivel superior. El equipo pronto determinó que el dictado de los talleres requería, previamente, investigar las prácticas letradas de las carreras de humanidades involucradas, en particular los géneros discursivos de formación y sus especificidades disciplinares:

parcial presencial, parcial domiciliario, monografía y final oral (Navarro y Moris, 2012b). La investigación también incluyó la recolección de las creencias y experiencias de los actores científico-académicos involucrados y la construcción de un *corpus* amplio de textos estudiantiles junto con las consignas, instructivos y devoluciones de los docentes (en tanto escritores-lectores expertos), cuyo análisis preliminar se presenta aquí. Además, se elaboraron materiales didácticos específicos, que actualmente se encuentran próximos a publicarse.

Por último, el proyecto buscó formar estudiantes avanzados de las diferentes carreras para que participaran en la puesta en funcionamiento de los talleres junto con los expertos lingüistas (Navarro y Moris, 2012a). Este objetivo incluye dos aspectos. Por un lado, buscó ofrecer a estudiantes avanzados de las carreras involucradas un proceso específico e integral de desarrollo de herramientas didácticas para la alfabetización académica. Esta formación es fundamental ya que, al igual que sucede con los cursos de lectura y escritura, no existe una materia curricular específica en los profesorados universitarios de las carreras estudiadas que se focalice en la didáctica de la lectura y la escritura disciplinar, a pesar de su relevancia para la formación profesional de los estudiantes. Por el otro, buscó sumar al equipo de trabajo la perspectiva de los estudiantes avanzados, con pertenencia relativa a las culturas disciplinares de sus carreras y, en especial, experiencia respecto del proceso para alcanzar esa pertenencia. Estos estudiantes cuentan con las intuiciones del escritor en formación y pueden compartirlas en los cursos específicos con estudiantes ingresantes. Sin embargo, es preciso que reciban antes un entrenamiento que les brinde un metalenguaje y una serie de perspectivas lingüísticas y didácticas específicas para hacerlo.

La propuesta para el entrenamiento de los estudiantes avanzados como tutores de lectura y escritura disciplinar se organizó en cuatro etapas sucesivas: un curso sobre alfabetización académica dictado por el equipo de expertos lingüistas (32 horas lectivas); un curso sobre herramientas para el diseño de secuencias didácticas y utilización de materiales didácticos (12 horas lectivas); la participación de los estudiantes como tutores en talleres de lectura y escritura de géneros académicos específicos de carreras, destinados a estudiantes ingresantes e intermedios (32 horas lectivas); y la elaboración de materiales didácticos y presentación en congresos de investigaciones preliminares, de forma colaborativa con los lingüistas expertos,

como fruto de esa experiencia y a partir del *corpus* construido durante el proceso. Cabe aclarar que los tutores tuvieron actividades acotadas y monitoreadas al frente de los cursos: diseño de actividades domiciliarias, tutoría de los alumnos durante las actividades de trabajo grupal en clase y tareas domiciliarias, y devolución de correcciones durante los primeros minutos de las clases. Se buscó que los tutores establecieran vínculos con los estudiantes ingresantes e intermedios que guiaran y alimentaran a éstos en una verdadera comunidad de práctica (Navarro, en prensa). En todas estas actividades, los tutores se desempeñaron en pequeños equipos, lo cual fomentó los intercambios y la construcción de consensos. Esta participación tuvo una especial relevancia para ellos, ya que constituyó su primera experiencia en docencia en el nivel superior.

Uno de los rasgos que caracterizó al programa de formación de tutores y a los talleres que se dictaron el año siguiente es su organización a partir de géneros discursivos (Bajtín, 2005; Martín y Rose, 2008) de formación científico-académica. Esta perspectiva permite entender las prácticas de lectura y escritura desde un punto de vista estratégico y sociohistóricamente situado, a la vez que habilita una aproximación que integra las dimensiones social, discursiva, léxica y gramatical de los textos. De esta manera, pueden establecerse lazos pedagógicamente potentes entre la contextualización y circulación de los textos, los objetivos sociodiscursivos que persiguen, y su textualización en una estructura retórica mediante recursos léxicos y gramaticales específicos. Los aspectos formales y normativos también se articulan naturalmente en el marco de los géneros discursivos en tanto rasgos sociohistóricamente motivados.

En suma, el proceso integral de formación de tutores de lectura y escritura específicos de carreras puede considerarse una iniciativa institucional que responde al problema de la alfabetización académica dentro de las materias disciplinares. Los tutores lograron participar, conformando equipos de trabajo, en diversos aspectos de la formación docente: exploración de la problemática de la alfabetización académica y los discursos disciplinares; desarrollo de un metalenguaje y un conjunto de herramientas de análisis; formación en estrategias para el diseño de secuencias didácticas, dictado de clases y tutoría de estudiantes; participación monitoreada en talleres de lectura y escritura específicos de disciplinas; y elaboración de materiales didácticos basados en líneas de investigación propias. A lo largo de este

proceso, los tutores hicieron aportes valiosos en la operación del dispositivo a partir de su perspectiva inscrita en las culturas disciplinares específicas y familiarizada con las estrategias de aprendizaje más fructíferas.

De esta manera, el dispositivo incluyó instancias de formación de estudiantes avanzados en didáctica de la lectura y la escritura disciplinar, al mismo tiempo que sumó su participación y perspectiva para el dictado de clases y elaboración de materiales didácticos y de investigación. Se trata, por tanto, de un proceso de formación multidireccional: los docentes lingüistas pueden ligar su conocimiento sobre el lenguaje y la alfabetización académica a los marcos sociodiscursivos y epistemológicos de las disciplinas y los tutores de las disciplinas pueden adquirir herramientas fundamentales para incorporar el trabajo sobre lectura y escritura a su práctica docente.

En términos más amplios, la formación de estudiantes avanzados como tutores de escritura disciplinar implica comenzar a asumir institucionalmente la formación de docentes con herramientas para la enseñanza de la lectura y la escritura científico-académica. Muchos de los estudiantes participantes del proyecto ya se han graduado o están próximos a hacerlo y se desempeñarán, en la mayoría de los casos, como profesores y licenciados de Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras en diversos ámbitos y niveles educativos (educación media, terciaria y universitaria). En sus actividades presentes o futuras como docentes y funcionarios, los tutores de escritura podrán utilizar o ampliar algunas de las herramientas específicas adquiridas en los cursos en los que participaron activamente. De esta manera, es probable que se mejoren algunos de los diagnósticos hallados en esta investigación.

La principal dificultad que enfrentó el proyecto fue su carácter piloto, esto es, su escasa pertenencia curricular. El proceso de formación de los tutores en los cursos no contó con ninguna inscripción en el plan de estudios ni ofreció remuneración económica alguna.⁶ Por tanto, la participación de los tutores en las sucesivas etapas de formación, de dos años de duración, se basó únicamente en su elevado compromiso y predisposición y hubo un natural desgranamiento (alrededor del 25% culminó el proceso completo). Por este motivo, es necesario que este tipo de iniciativas cuenten en el futuro con mayor apoyo institucional y se cristalicen en propuestas curricularizadas.

Conclusiones

La multiplicación en la Argentina de cursos de alfabetización académica, curricularizados en mayor o menor medida, evidencia que las prácticas de lectura y escritura científico-académica en la universidad constituyen una temática de interés institucional y disciplinario. Este interés se puede rastrear también hacia el interior de las materias, tal como muestra el estudio de las carreras de humanidades de la Universidad de Buenos Aires.

Justamente, el enfoque escribir a través del currículum enfatiza la necesidad de que el entrenamiento y desarrollo de las prácticas comunicativas en educación superior se inscriba en las propias materias disciplinares. Esta postura se justifica porque los docentes de las materias son lectores y escritores expertos con pertenencia a las respectivas culturas disciplinares y las carreras son espacios epistemológicos en los que las prácticas comunicativas específicas cobran sentido.

Los resultados de esta investigación refuerzan esta postura pero, al mismo tiempo, demuestran sus peligros: la experticia de los docentes en las prácticas letradas disciplinares no es suficiente para que se garanticen procesos satisfactorios de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que buscan ingresar a las respectivas culturas disciplinares. Los testimonios estudiantiles muestran que son evaluados respecto de herramientas complejas para la lectura y la escritura que no poseen, no son objeto explícito de enseñanza ni están mínimamente consensuadas dentro de las carreras. Esta situación deriva en trayectorias de formación accidentadas y frustrantes en las que la responsabilidad por el aprendizaje se encuentra, en buena medida, en la iniciativa individual o la formación previa del estudiante.

Estas percepciones son coherentes con los testimonios docentes y los materiales curriculares estudiados. Efectivamente, los docentes coinciden en el diagnóstico respecto de dificultades en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes que impactan negativamente en las calificaciones. Sin embargo, los testimonios no consiguen distinguir, mediante un metalenguaje operativo, las múltiples dimensiones que integran la lectura y la escritura disciplinar, en particular la relación entre aspectos sociodiscursivos o retóricos y las estrategias y recursos que los textualizan en géneros discursivos específicos. Tampoco logran precisar las estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de estas competencias ni ofrecen instructivos y ejercitaciones que orienten el trabajo en el aula. Las consignas y pautas de escritura se suelen circunscribir a aspectos formales

y superficiales, si bien algunas materias han conseguido elaborar guías que muestran una rica perspectiva multidisciplinaria.

Por estos motivos, es preciso estimular la creación de programas de formación y actualización docente que, mediante el estudio y el trabajo colaborativos, estimulen el desarrollo de herramientas metalingüísticas y didácticas específicas para la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar. Como se señaló antes, el propio movimiento escribir a través del currículum fomenta este reclamo.

En este sentido, la formación de tutores disciplinares es una iniciativa interesante que permite la inclusión de nuevos miembros de las culturas disciplinares, familiarizados con los procesos que debe atravesar un estudiante ingresante al grado universitario, junto con lingüistas expertos en la temática, en un trabajo colaborativo y multidireccional de formación, investigación y docencia. En particular, esta iniciativa brinda oportunidades inéditas y enriquecedoras de formación para que los futuros licenciados y profesores de carreras de humanidades que participen cuenten con herramientas, perspectivas y prácticas monitoreadas en didáctica de la escritura que potencien el trabajo con la lectura y la escritura disciplinar dentro de las materias.

Notas

¹ En la influyente definición de Carlino, la alfabetización académica engloba tanto el conocimiento sobre las prácticas comunicativas de una disciplina como el proceso de aprendizaje para acceder a ese conocimiento práctico. En concreto, “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. [...] Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (Carlino, 2005:13-14; cf. Carlino, 2003).

² Traducción del autor: “La actividad epistémica de los investigadores está determinada por aspectos retóricos tales como a quién hay que convencer de qué cosa, cómo responden los

demás a propuestas novedosas, cuál es la organización de su actividad comunicativa y cuáles son los objetivos de la cooperación comunitaria”.

³ Traducción del autor: “la escritura que se lleva a cabo en clases de temas universitarios distintas de aquellas ofrecidas por programas de composición o escritura”.

⁴ Traducción del autor: “Casi todos los programas de escritura a través del currículum incluyen esfuerzos organizados para desarrollar la concientización sobre la escritura entre docentes de las disciplinas y su competencia para apoyar a los estudiantes en su escritura [...]. El personal docente aprende a diseñar y secuenciar actividades, comunicar expectativas, y brindar devoluciones”.

⁵ Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias.

⁶ La tutoría de escritores ingresantes a las culturas disciplinares por parte de estudiantes

avanzados o graduados recientes no es común en la Argentina, pero posee una mayor tradición en países anglosajones (Carlino, 2009:8), donde existen retribuciones económicas o curriculares (correspondencia con asignaturas del plan de estudios).

Referencias

- Bajtín, Mijaíl (2005). "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, pp. 248-293.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2005). *Reference guide to Writing Across the Curriculum*, West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Carlino, Paula (2003). "Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educere. Investigación* (Venezuela), vol. 6, núm. 20, enero-marzo, pp. 409-417.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2006). "Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo", *Signo y Seña* (Argentina), vol. 16, pp. 71-117.
- Carlino, Paula (2009). "Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina", *Cuaderno de Pedagogía* (República Dominicana), vol. 6, pp. 6-17.
- Ciapuscio, Guiomar (2000). "La monografía en la Universidad: ¿una clase textual?", *Humanitas. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras* (Argentina), vol. 33, núm. 30-31, pp. 237-253.
- Di Stefano, Mariana (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 N° 1 "Dr. E. R. Brest": relato y evaluación de la experiencia". Presentado en el Simposio Leer y escribir en la educación superior, I Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad Tensiones educativas en América Latina, Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004.
- Ezcurra, Ana María (2011). "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos", en Nora Gluz (ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, Los Polvorines: UNGS, pp. 23-62.
- Feeney, Silvina y Sosa, Yesica (2011). "El análisis de los programas y materiales de apoyo a la enseñanza de las tres asignaturas del CAU", en N. Gluz (ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, Los Polvorines: UNGS, pp. 105-126.
- Fernández Fastuca, Lorena (2009). "Las prácticas de enseñanza de la escritura académica en universidades de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires", en M. Ávila (ed.), *Jornada I de Intercambio de Experiencias Universitarias en el Desarrollo de Competencias Comunicativas*, Tigre: Universidad Tecnológica Nacional (Pacheco), pp. 25-36.
- Hyland, Ken (2004). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*, Michigan: The University of Michigan Press.
- Kelly, Gregory y Bazerman, Charles (2003). "How students argue scientific claims: A rhetorical-semantic analysis", *Applied Linguistics* (Estados Unidos), vol. 24, núm. 1, pp. 28-55.

- Mann, Steve (2011). "A critical review of qualitative interviews in applied linguistics", *Applied Linguistics* (Estados Unidos), vol. 32, núm. 1, febrero-abril, pp. 6-24.
- Marquina, Mónica (2011). "El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense", en N. Gluz (ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, Los Polvorines: UNGS, pp. 63-86.
- Martin, Jim y Rose, David (2008). *Genre relations: Mapping culture*, Londres: Equinox.
- Moyano, Estela (2007). "Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF", *Signos* (Chile), vol. 40, núm. 65, septiembre-diciembre, pp. 573-608.
- Moyano, Estela y Natale, Lucía (2012). "Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)", en C. Thaiss et al. (eds.) *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*, West Lafayette, Indiana: Parlor Press y WAC Clearinghouse, pp. 23-34.
- Natale, Lucía (ed.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines: UNGS.
- Navarro, Federico (2012a). "Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* (España), vol. 6, núm. 12, julio-diciembre, pp. 49-83.
- Navarro, Federico (2012b). "Apuntes metodológicos para el estudio de géneros y registros dentro de la lingüística sistémico-funcional", en Ghio (ed.), *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina "Del género a la cláusula: los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad"*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Navarro, Federico (en prensa). "Comunidad de práctica, comunidad de aprendizaje, comunidad discursiva, cultura disciplinar", en E. Martos Núñez (ed.), *Los nuevos lectores. Diccionario de conceptos clave en lectura y escritura*, Madrid: Santillana.
- Navarro, Federico y Moris, Juan Pablo (2012a). "Formación de tutores de escritura en carreras de humanidades en el marco del Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos (FFyL, UBA)", en A. Bedoya (ed.), *VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 1-13.
- Navarro, Federico y Moris, Juan Pablo (2012b). "Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras", en I. Bosio, V. Castel, G. Ciapusció, L. Cubo de Severino y G. Müller (eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*, Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo y Sociedad Argentina de Lingüística, pp. 151-168.
- Padilla, Constanza; Douglas, Silvina y Lopez, Esther (2010). "Competencias argumentativas en la alfabetización académica", *Revista @tic, Revista d'Innovació Educativa* (España), núm. 4, enero-junio, pp. 2-12.
- Revel Chion, Andrea (2010). "Hablar y escribir ciencias", en E. Meinardi, L. González Gallí, A. Revel Chion y M. V. Plaza (eds.), *Educación en ciencias*, Buenos Aires: Paidós, pp. 163-190.

- Russell, David; Lea, Mary; Parker, Jan; Street, Brian y Donahue, Tiane (2009). "Exploring notions of genre in 'Academic Literacies' and 'Writing Across the Curriculum': Approaches across countries and contexts", en C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (eds.), *Genre in a changing world*, Colorado: The WAC Clearinghouse y Parlor Press, pp. 395-423.
- Scimago Institutions Rankings (2011a). *Ranking Iberoamericano SIR 2011*. Disponible en: http://www.scimagoir.com/pdf/ranking_iberoamericano_2011.pdf (consultado 7 de junio de 2012).
- Scimago Institutions Rankings (2011b). *SIR World Report 2011*. Disponible en: http://www.scimagoir.com/pdf/sir_2011_world_report.pdf (consultado 7 de junio de 2012).
- Secretaría de Políticas Universitarias (2009a). *Anuario de estadísticas universitarias*, Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2009b). *Convocatoria para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza para carreras de grado de la Rama Ciencias Humanas*, Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- Stagnaro, Daniela y Chosco Díaz, Cecilia (2013). "Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención", en L. Natale (ed.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, Los Polvorines: UNGS. Disponible en <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/>
- Thaiss, Chris; Bräuer, Gerd; Carlino, Paula; Ganobcsik-Williams, Lisa y Sinha, Aparna (eds.) (2012). *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*, West Lafayette, Indiana: Parlor Press y WAC Clearinghouse.

Artículo recibido: 17 de octubre de 2012
Dictaminado: 5 de diciembre de 2012
Segunda versión: 14 de enero de 2013
Aceptado: 29 de enero de 2013