

---

Blanco, C. E. y Franco Accinelli, A. P. (junio, 2023). "La escritura académica en el nivel superior: desafíos de su enseñanza en la formación docente en el marco del espacio ALED". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 16 (8), pp. 135 – 158.

---

**Título:** La escritura académica en el nivel superior: desafíos de su enseñanza en la formación docente en el marco del espacio ALED

**Resumen:** La construcción de una mirada crítica en la formación docente ha sido objeto de estudio de variados enfoques teórico-metodológicos, provenientes del campo educativo (Apple, 2012; Diker, 2005; Freire, 1969). A partir de esta coyuntura, los y las docentes de los profesorados de la Universidad de General Sarmiento (UNGS) han evidenciado su interés en generar instancias en las que se ponga en práctica esa mirada. Las propuestas pedagógicas de estos espacios formativos giran en torno al análisis crítico de diversos géneros como: registros de clase, programas de materias, análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje, entre otros. En este contexto, adquiere relevancia el espacio de ALED (Acompañamiento a la Lectura y la Escritura en las Disciplinas), que la universidad brinda en el marco del Programa de Acceso y Acompañamiento a los Estudios de Grado y Pregrado. Este programa constituye una de las instancias de trabajo con la lectura y la escritura académica que se integra a las asignaturas de todas las carreras de la universidad, en los tramos intermedios y avanzados. Mediante este espacio, y bajo el formato de trabajo en co-docencia (Jacobs, 2010; Natale, 2020; Wingate, 2015), los y las docentes disciplinares y del equipo de ALED diseñan estrategias de acompañamiento para favorecer la construcción de una mirada crítica en torno a la comprensión, producción y/o exposición de textos académicos (Natale et al., 2017). El objetivo general de este trabajo es realizar un recorrido de la experiencia de ALED en las materias del tronco común del Trayecto Pedagógico de la UNGS. Para ello, nos proponemos: 1- reflexionar sobre la problemática de seleccionar y caracterizar *géneros académicos de formación* (Navarro, 2014) que favorezcan la construcción de esa mirada crítica, 2- señalar los desafíos que se presentan al momento de generar acuerdos para la elaboración de consignas y secuencias de enseñanza, 3- analizar cómo, a partir del trabajo docente en conjunto, buscamos integrar la enseñanza de la lectura y la escritura como parte de los contenidos impartidos en las propias asignaturas (Natale et al., 2017).

**Palabras clave:** géneros académicos de formación, Trayecto Pedagógico, alfabetización académica, co-docencia.

**Title:** *Academic writing at higher education: challenges of teaching it in teacher education in the framework of ALED*

**Abstract:** *The development of a critical view in teacher education has been the subject of study of different theoretical-methodological approaches from the educational field (Apple, 2012; Diker, 2005; Freire, 1969). In this context, the teachers of teacher training education at the Universidad de General Sarmiento (UNGS) have shown their interest in generating instances where this approach can be carried out. The pedagogical proposals of these training spaces focus on the critical analysis of different discursive genres, such as: class registers, subject programs, analysis of teaching and learning situations, among others. In this regard, ALED (Acompañamiento a la Lectura y la Escritura en las Disciplinas), gets relevance as a space offered by the university within the framework of the Programa de Acceso y Acompañamiento a los Estudios de Grado y Pregrado (Access and Accompaniment to Undergraduate and Undergraduate Studies Programme). This program constitutes a stage within academic reading and writing that is integrated into the subjects of all careers, in its intermediate and advanced stages. Through this space, and as collaborative teaching work (Jacobs, 2010; Natale, 2020; Wingate, 2015), professors of teacher education and the ALED crew design support strategies to*

*encourage the development of a critical view of the comprehension, production and/or presentation of academic discursive genres (Natale et al., 2017). The focus of this paper is to review the experience of ALED in the subjects of the common axis of the Pedagogical Pathway of the UNGS. To carry this, we propose: 1- analyze the problem of selecting and characterizing academic training genres (Navarro, 2014) that encourage the development of a critical analysis, 2- point out the challenges that appear when generating agreements for the development of teaching instructions and sequences, 3- analyze how, through collaborative work, we can seek to integrate the teaching of reading and writing as part of the subjects contents (Natale et al., 2017). In the present analysis, we have found a set of important issues: (a) paying attention to the text production of academic genres of training with predominance of an argumentative dimension, which encourages the construction of this critical view; (b) that these texts that are closely linked to professional genres; (c) creating instructions that contemplate the collaborative dimension of writing. In this way, we will be able to continue supporting an inclusive education that favors the academic formation of reflective, autonomous and self-confident individuals, capable of developing a critical view that can subsequently be used in their teaching practices.*

**Keywords:** *academic genres of training, pedagogical pathway, academic literacy, collaborative teaching.*

## La escritura académica en el nivel superior: desafíos de su enseñanza en la formación docente en el marco del espacio ALED

Camila Erika Blanco<sup>1</sup>

Ailín Paula Franco Accinelli<sup>2</sup>

### Introducción

El desarrollo de las prácticas de lectura, escritura y oralidad académica resulta imprescindible para cualquier trayectoria educativa en el nivel superior. Por este motivo, desde sus inicios, la Universidad General Sarmiento (en adelante, UNGS), en base a distintos diagnósticos realizados en la década de 1990 acerca de las competencias cognitivas y discursivas de los/as estudiantes, se propuso afianzar el dominio de estas prácticas. Para ello, se destacó la necesidad de llevar a cabo actividades de *alfabetización académica* (Carlino, 2013) mediante las cuales introducir a los/as estudiantes en los modos de decir de cada disciplina. Así, la alfabetización académica se constituye como un medio de facilitar sus modos de aprendizaje disciplinar (Navarro y Revel Chion, 2013) y, en ese sentido, como forma posible de intervenir sobre estos aspectos prioritarios de la educación (Natale et al., 2017).

Es en este contexto que surge, en el año 2005, el Programa para el Desarrollo de las Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de las Carreras (PRODEAC, luego,

---

<sup>1</sup> Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (FFyL- UBA). Se encuentra cursando la Maestría en Análisis del Discurso (FFyL-UBA). Jefa de Trabajos Prácticos- UNGS (área: Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas y Profesionales), Ayudante de Primera en el Seminario-taller de Escritura Académica de la Universidad Nacional de Moreno. Además es integrante del Proyecto de investigación "Prácticas de escritura, géneros y sujetos en contexto laborales: una aproximación desde las prácticas pre-profesionales de tres carreras de la UNGS". Correo electrónico: [cblanco@campus.ungs.edu.ar](mailto:cblanco@campus.ungs.edu.ar)

<sup>2</sup> Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (FFyL- UBA). Se encuentra culminando la Maestría Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-UAM) y cursando el Doctorado en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) con beca CONICET. Jefa de Trabajos Prácticos - UNGS (área: Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas y Profesionales), Ayudante de Primera Ad-Honorem en la UBA, Facultad de Psicología, materia Neurofisiología y Profesora del Taller de Lectura, Escritura y Oralidad del IES N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo". Correo electrónico: [aaccinelli@campus.ungs.edu.ar](mailto:aaccinelli@campus.ungs.edu.ar)

ALED<sup>3</sup>), como un dispositivo de escritura integrada y situada en las disciplinas, de carácter genérico, interdisciplinario, curricular, sistemático y gradual, que, a su vez, se nutre de la investigación (Natale y Stagnaro, 2012). En principio, el programa fue pensado como prueba piloto, pero luego se consolidó como transversal a todas las carreras de la universidad. Actualmente, interviene en dos materias de todas las carreras de grado, en una materia de todas las carreras de pregrado (tecnicaturas) y en algunos seminarios de posgrado. El dictado de las clases se realiza bajo la forma de co-docencia (Jacobs, 2010; Natale, 2020; Wingate, 2015). Esto significa que cada clase se encuentra a cargo de una pareja pedagógica conformada por los/as docentes responsables de las asignaturas y un/a profesor/a del equipo ALED. En forma conjunta, ambos equipos docentes diseñan y proponen una secuencia de trabajo que puede consistir en: realizar lecturas compartidas de textos ejemplares para evidenciar recursos lingüísticos específicos, guiar la planificación, producción y revisión de textos, generar instancias de reflexión sobre la escritura en las disciplinas, proveer de retroalimentación en situaciones de exposición oral, entre otras. De esta manera, buscamos que los contenidos específicos de ALED se integren a los contenidos de las asignaturas, en tanto partimos de la idea de que las prácticas letradas y los géneros propios de una cultura disciplinar son inseparables de los conceptos, teorías y metodologías de cada campo de conocimiento (Navarro, 2018). En este punto, es preciso tener en cuenta que el concepto de prácticas letradas académicas engloba las actividades de lectura, escritura y oralidad propias de las diferentes carreras y etapas de la formación superior. Estas prácticas tienen una gran presencia en la vida universitaria y vertebran la mayoría de las actividades que se llevan a cabo en ella (García y Valente, 2018). Así, el modo en que se contrastan hipótesis, se investigan y recolectan evidencias, se cita y discute la bibliografía, se

---

<sup>3</sup> A partir del año 2019, la Universidad Nacional de General Sarmiento comenzó a implementar el "Programa de acceso y acompañamiento a estudiantes de carreras de grado y pregrado". El programa en su conjunto busca facilitar a los/as estudiantes diversas herramientas, métodos y recursos de aprendizaje y estudio para el logro de su permanencia en la universidad, acompañarlos/as y orientarlos/as en sus primeros encuentros con contenidos disciplinares específicos, y con los modos de trabajo y de evaluación propios del contexto universitario. El programa se compone por un Taller Inicial de Lectura y Escritura (TITLE), el Taller de Lectura y Escritura en las Disciplinas (TLED) que se asocia con una materia masiva del primer año de las carreras de la universidad y, por último, el espacio ALED.

socializa el conocimiento nuevo, se valida un tema de investigación o se construye una voz autoral, constituye la cultura de cada disciplina e impacta en sus prácticas letradas (Navarro, 2018).

En lo que respecta a la formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, la oferta educativa comprende siete profesorado: Profesorado Superior en Economía, Filosofía, Física, Geografía, Historia, Lengua y Literatura, y Matemática, respectivamente. El Trayecto Pedagógico de estos planes de estudio se divide en un “tronco común”, que contempla siete materias vinculadas con la didáctica general y un “tronco específico”, perteneciente a las didácticas propias de cada disciplina. Cada uno de estos profesorado busca que sus egresados/as pongan en práctica la enseñanza de asignaturas correspondientes al campo disciplinar en la educación secundaria y en el nivel superior. La propuesta de formación incluye el desarrollo de capacidades para la coordinación de grupos y la integración en equipos de trabajo multidisciplinarios, y para el tratamiento didáctico de los contenidos atendiendo a los contextos educativos particulares en que se desempeñen. Asimismo, se brinda a los/as estudiantes la posibilidad de, en el marco de su formación docente, participar de proyectos de investigación sobre la base de un dominio de la estructura conceptual y metodológica del campo disciplinar.

Numerosos estudios han focalizado en los desafíos de la educación universitaria en los primeros años de las carreras (Bazerman y Cubo de Severino, 2014; Hall, 2014; Hall y Marin, 2007; Narvaja de Arnoux, 2002; Navarro et al, 2018, entre otras). Sin embargo, son escasas las investigaciones en relación con la formación docente universitaria. En particular, nos interesa indagar acerca de las dinámicas de trabajo en torno a las prácticas letradas académicas en las materias del tronco común del Trayecto Pedagógico de la UNGS. En este sentido, el propósito de este trabajo consiste en llevar a cabo una reflexión teórica en torno a los desafíos que suelen presentarse en el marco del accionar del programa a partir del análisis de un caso.

### **La problemática de la selección del género discursivo: entre la explicación y la argumentación**

Desde el programa ALED, planteamos las actividades e intervenciones en las diversas asignaturas en el marco de una enseñanza basada en *géneros discursivos* (Bajtín, 1977; Bazerman, 1988; Hyon, 1996; Martin, 1992), que considera tanto los contextos como las prácticas socioculturales de los que forman parte. Desde el punto de vista lingüístico, los géneros ofrecen un amplio abanico de opciones para su análisis, desde el plano discursivo hasta los léxico-gramaticales. Asimismo, comprendemos los géneros como una dimensión que, lejos de limitarse a lo lingüístico, constituyen una acción social llevada a cabo con el fin de alcanzar una meta o propósito, por medio de distintos códigos semióticos, entre ellos el lenguaje (Natale y Stagnaro, 2012; Natale et al., 2017). Desde esta perspectiva, el manejo de los géneros habilita la inserción de los sujetos en distintos y variados contextos, como el campo profesional, por ejemplo. Por lo tanto, para diseñar estrategias de enseñanza, consideramos, en primer lugar, que es importante identificar<sup>4</sup> si los géneros discursivos solicitados en las asignaturas pueden clasificarse como *géneros de formación académica* (Navarro, 2018), es decir géneros que tienen como objetivo la enseñanza, construcción y evaluación del conocimiento de los miembros que ingresan a las culturas disciplinares como, por ejemplo, el examen parcial presencial o domiciliario, la monografía, el ensayo y el informe de lectura; o *discursos profesionales* (López Ferrero, 2002). Estos últimos refieren a aquellos textos que se producen en el ejercicio de actividades específicas y que tienen un papel determinado en una comunidad profesional. Esta primera distinción aporta información muy valiosa, como cuáles son los procesos de producción y recepción de los textos, las situaciones comunicativas en las que se utilizan, los/as participantes y los aspectos léxicos y gramaticales involucrados.

Desde ALED, registramos que los equipos docentes de las asignaturas del tronco común suelen solicitar géneros de formación académica. A su vez, identificamos que estos géneros contemplan una dimensión argumentativa: las propuestas varían entre géneros un poco más flexibles, como los denominados

---

<sup>4</sup> Para analizar los géneros, desde ALED, realizamos las siguientes tareas: entrevistas con docentes, adscriptos/as y/o becario/as, observaciones de clases, lectura de las consignas y de producciones de estudiantes de cursadas anteriores. Generalmente, los/as adscriptos/as son alumnos/as que han cursado la materia en cuestión de manera reciente y se han destacado por su participación, por lo que sus puntos de vista sobre las prácticas académicas resultan muy valiosos para la indagación.

“análisis”<sup>5</sup>, hasta informes, fundamentaciones teóricas –ej. de programas curriculares– o ensayos críticos de lectura. Esta información nos indica que, en esta instancia formativa, predomina la argumentación antes que la explicación. Por lo tanto, para la producción de los mencionados géneros, los/as estudiantes, además de demostrar que conocen el contenido disciplinar, deben posicionarse críticamente al respecto. Ello supone la consolidación de un punto de vista determinado, aspecto que resultará de suma importancia para el ejercicio profesional. A partir de la construcción de ese punto de vista, los/as futuros/as docentes planificarán sus clases y tomarán diversas decisiones.

En este sentido, podemos diferenciar los géneros de formación académica según constituyan textos en los que predomina la explicación o la argumentación. Entre los primeros, encontramos a aquellos que están inscriptos en el marco del conocimiento y cuya finalidad es producir un saber unívoco (Reale, 2016). Estos textos presentan conocimientos que han sido aceptados como válidos en la comunidad científica (y, en este sentido, se trata de saberes que se toman como punto de partida para avanzar en la comprensión de ciertos fenómenos de ese ámbito). Por otro lado, en los textos predominantemente argumentativos se plantean problemas para los que existen diferentes soluciones y se despliega un punto de vista particular sobre ello.

En lo que respecta a la construcción del enunciatario, los textos explicativos y argumentativos presentan algunas diferencias. Así, en el caso de la elaboración de un género en el que predomine la explicación, se busca que los/as estudiantes construyan un enunciador que se posicione como poseedor de saberes que le transmite a un enunciatario que no los maneja. Es preciso tener en cuenta que el enunciador de los textos expositivos se construye, así, como un sujeto que posee una autoridad basada en un “saber más sobre el objeto” que lo convierte, frente al enunciatario y frente a sí mismo, en una figura digna de confianza. Se establece así un contrato cognitivo (“de veridicción”) en el cual el enunciador expositivo busca, a través de un hacer interpretativo (y no evaluativo), que el enunciatario adhiera a su propuesta. En otras palabras, se trata de un enunciador que se construye como un

---

<sup>5</sup> Corresponden a esta categoría aquellas propuestas que indican la producción de una reflexión personal sin especificar un género discursivo particular.

sujeto con autoridad para referirse a determinado tema, pero desde un punto de vista cognitivo y epistémico: no se trata de convencer, sino de hacer comprender algo, es decir, modificar un estado de conocimiento en los otros (Zamudio y Atorresi, 2000). En los textos argumentativos, en cambio, se construye un enunciatario que busca más bien influir sobre las creencias o la conducta de los destinatarios que no necesariamente adoptarán su posición, es decir, convencerlos de la plausibilidad de sus propuestas (García y Valente, 2019; Reale, 2016). Asimismo, en los textos argumentativos también se presenta un enunciador con autoridad para posicionarse en torno a determinado tema, en este caso, para lograr la adhesión del destinatario a ese punto de vista. Con este objetivo, se emplean como recursos para buscar convencer al interlocutor, descripciones y explicaciones en torno al tema acerca del cual se presenta una posición personal. Así, por ejemplo, se incluyen operaciones discursivas características de la explicación, como definiciones, clasificaciones, ejemplos, comparaciones, que asumen en estos géneros rasgos particulares (por ejemplo, ilustrar o ampliar determinados argumentos).

Sin embargo, es importante señalar que la frontera entre explicación y argumentación suele ser conflictiva en el campo de la ciencia en general, y, en particular, en el de las ciencias sociales y humanas (es decir, dentro del cual se inscriben las materias correspondientes al Trayecto Pedagógico) (Reale, 2016; Zamudio y Atorresi, 2000). En este campo en específico, las explicaciones constituyen construcciones teóricas que pueden resultar más o menos aceptables en función del punto de vista que se adopte para interpretar la cuestión. Toda explicación siempre está inscrita en un marco teórico más amplio, y su aceptación o rechazo depende, entre otras cuestiones, de la coherencia con este marco general (Reale, 2016). Entonces, de acuerdo con ello, resulta casi imposible pensar en un “objetivismo radical” (Zamudio y Atorresi, 2000): una explicación nunca es puramente objetiva y referencial, su propia organización implica cierto grado de argumentación.

Por todo lo anterior, las fronteras entre la explicación y la argumentación suelen ser difusas. Zamudio y Atorresi (2000), por ejemplo, agrupan a la argumentación y la explicación dentro de un denominador común, los “discursos de razonamiento”. Estos discursos, sostienen los autores, están basados en



razonamientos desarrollados por relaciones lógicas de hipótesis-conclusión, causa-consecuencia, razón-resultado, etcétera.

Estas observaciones adquieren especial relevancia en tanto la construcción de la situación enunciativa en torno a la cual se produzca el género solicitado dependerá de si este sea predominantemente explicativo o argumentativo. Es preciso, en este contexto, tener en cuenta los desafíos que presenta para los/as estudiantes la producción de géneros de formación académica, en tanto deben necesariamente posicionarse desde un lugar de autoridad para llevar a cabo diversas operaciones discursivas.

Siguiendo con lo anterior, las consignas involucran el análisis de diversos géneros que circulan en el ámbito educativo, tales como registros de clase, programas de materias, análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje, entre otros. Por lo cual, observamos que hay un marcado interés en la articulación entre las teorías abordadas en las asignaturas y los puntos de vista de los/as estudiantes, es decir, entre la explicación y la argumentación. Esta decisión se construye como una estrategia de enseñanza con diferentes utilidades: por un lado, contribuir con la preparación de profesionales crítico-reflexivos y, por el otro, articular la teoría y la práctica al problematizar teorías –o conceptos específicos dentro de esas teorías, tales como los de *buena enseñanza*, *zona de desarrollo próximo*, *currículum*, *transposición didáctica*, entre otros– a partir de situaciones reales (Merodo y Natale, 2013). No obstante, los/as docentes señalan, generalmente, que las principales problemáticas a la hora de producir estos géneros consisten en la “falta de ideas propias” y la mera reproducción de la bibliografía (Natale, 2011). A partir de ello, surgen las siguientes preguntas: ¿es el desconocimiento de las estrategias argumentativas, o una falta de confianza en sus propias habilidades de escritura lo que genera estas problemáticas? ¿Por qué los/as estudiantes deciden producir textos predominantemente explicativos? ¿Realmente no tienen ideas propias?

Tal como mencionamos previamente, los/as estudiantes son evaluados/as, principalmente, a partir de *géneros de formación académica*. Para una mayor comprensión de la problemática abordada, podemos clasificar estos géneros entre aquellos que contemplan una dimensión predominantemente explicativa, por ejemplo, el género “respuesta de parcial”, en donde los/as estudiantes deben

demostrar el dominio de determinadas teorías/conceptos; y aquellos en los que predomina una dimensión argumentativa, en tanto se busca que los/as estudiantes expresen, de manera crítica, su punto de vista frente a determinado tema. En este sentido, las dificultades mencionadas podrían estar relacionadas con el “salto” entre la producción de los géneros de formación académica del tipo explicativo y aquellos que involucran una dimensión argumentativa, y se acercan más a los géneros profesionales. Esto puede entenderse como una nueva “zona de pasaje” (Bombini y Labeur, 2017) en la que estos/as estudiantes se encuentran. ¿A qué nos referimos con ello? Al pasaje entre lo que han aprendido en sus primeros años de su formación docente y las prácticas letradas que se vinculan con el tronco específico de su carrera. Esto es, entre la reproducción de un punto de vista ajeno y la construcción del propio, es decir, entre la explicación y la argumentación. En otras palabras, se trata de alumnos/as que no son ingresantes recientes a la universidad, sino que están transitando las materias del tronco común, pero tampoco se trata de alumnos/as avanzados/as. Así, si bien ya se han familiarizado con los géneros académicos de formación, suele tratarse de géneros que contemplan mayormente una dimensión explicativa, y no argumentativa.

A partir de estos desafíos, nos preguntamos: ¿qué géneros solicitar a los/as estudiantes en el marco de su formación docente?, ¿cuáles serían los más adecuados de acuerdo a su trayecto formativo? ¿cómo los/as prepara para la producción de los géneros profesionales –tales como las planificaciones, programas de asignaturas, secuencias didácticas, clases orales, informes, entre otros–?

Para abordar estas preguntas, presentaremos un ejemplo de acción concreta en torno a una materia del tronco común, cuyo objetivo es promover en los/las futuros/as docentes una reflexión específica sobre las transformaciones cognoscitivas de los sujetos en el proceso de escolarización desde los estudios del campo de la psicología y de la educación. En un primer momento, desde ambos equipos docentes, propusimos la confección de un ensayo académico (Zunino y Muraca, 2013) con el objetivo de que los/as estudiantes desarrollaran una escritura personal a partir del contraste de diversas fuentes bibliográficas. Este trabajo de escritura consistía en la producción de dos borradores y una versión final. Esta propuesta parte de una visión, incorporada desde el programa ALED, de la lectura y

la escritura como procesos (Bereiter y Scardamalia, 1992; Flower y Hayes, 1981) que requieren la participación activa del lector o escritor, e implican la puesta en marcha de operaciones mentales complejas (Caldera, 2003). Es por ello que, desde ALED, consideramos necesario implementar actividades que atiendan a las diversas fases que atraviesa la comprensión y/o elaboración de un texto, y que busquen mejorar progresivamente el desempeño de los/as estudiantes en estas prácticas (Caldera, 2003).

En el primer borrador, los/as estudiantes debían escribir sobre alguna situación vivenciada significativa que implicara un aprendizaje –no necesariamente escolar– y se les brindaba una serie de preguntas para orientar su escritura. Algunos de los interrogantes buscaban que los/as alumnos/as revisen ciertos conceptos teóricos trabajados –ej. “¿Qué nos informa la situación seleccionada sobre el aprendizaje y el desarrollo? ¿Nos indica algo sobre el desarrollo cognitivo?”–. Otras, en cambio, les exigían una argumentación o posicionamiento –ej. “Si partimos de la idea de que el aprendizaje varía según el contexto: ¿vos estarías de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué? ¿Cómo se pone en juego el contexto en tu situación?”–. Para la segunda entrega, les pedimos expresamente que fundamenten sus ideas en base a los contenidos trabajados. Además, enfatizamos la importancia de no solo reproducir las teorías o demostrar un dominio conceptual de los temas vistos - exponiendo o explicando conceptos de una teoría-, sino también construir una mirada crítica al respecto.

Si bien la propuesta solicitaba recuperar una dimensión argumentativa, los escritos resultantes no evidenciaron, en general, una reflexión crítica. En este sentido, observamos una dificultad por reconocer cómo se organiza la información en un análisis crítico, que desembocó en textos predominantemente expositivos-explicativos, donde la función predominante es *referencial* –denotativa o cognoscitiva–, en tanto se pretende transmitir una información, más que en una función *conativa* (Jakobson, 1958), mediante la cual se busque reflexionar y justificar teóricamente, ante un destinatario, las ideas planteadas en base a la situación educativa presentada y a la bibliografía trabajada.

En definitiva, la problemática en torno a la selección de un género de formación académica que posibilite la construcción de una mirada crítica evidencia

la necesidad de pensar en conjunto propuestas de trabajo que apunten a que los/as estudiantes logren apropiarse de diversas estrategias para producir sus escritos, deteniéndose sobre todo en las etapas de revisión y reescritura, de modo que en ellas se profundice y reflexione metacognitivamente en torno a la escritura como una instancia de formación del pensamiento, el conocimiento y la subjetividad.

### **Desafíos y posibilidades del trabajo interdisciplinar: la escritura colaborativa**

Las consignas resultan herramientas didácticas fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto en su potencial efecto en los procesos cognitivos que desencadenan en los/as estudiantes como en la calidad de los productos escritos (Natale y Stagnaro, 2014; Stagnaro, 2018). Sin embargo, el camino de la producción de las consignas de escritura, en el marco del trabajo interdisciplinar, muchas veces representa un desafío. Planificar, revisar, modificar y re-modificar la propuesta son algunas de las tareas que caracterizan el diálogo interdisciplinar. Ahora bien, en algunas ocasiones, se dificulta generar acuerdos sobre la producción textual que sea más adecuada para los/as estudiantes.

No obstante, a lo largo del trabajo con diversas materias del tronco común, hemos notado una dinámica que favorece los espacios de reflexión crítica. Es decir, ante los desafíos propios de la elaboración de propuestas, aparece una posibilidad: la escritura colaborativa. Esta propuesta parte del hecho de que diversas investigaciones han demostrado que esta forma de trabajo fortalece el carácter social de las prácticas de la escritura y del aprendizaje (Bidiña et al., 2020; Carlino, 2008; Colombo, 2013). El proceso de escritura entre pares, según estas perspectivas, implica una negociación (Galegher y Kraut, 1994) en la que los miembros del grupo discuten ciertos significados para buscar una solución a determinados problemas o interrogantes planteados en las consignas. La negociación, en este sentido, habilita el diálogo y el intercambio de los puntos de vista. Asimismo, entre otros de sus beneficios, destacamos el hecho de que posibilita el desarrollo de estrategias propias del proceso de composición de los textos en tanto exige a los/as estudiantes que revisen la planificación y lo escrito constantemente, para incluir las ideas o puntos de vista diferentes, y para atender a las decisiones de estilo (Bidiña et al., 2020). Esta dinámica, generalmente, está poco explorada en niveles formativos

anteriores, ya que los/as estudiantes suelen concebir la escritura como una actividad solitaria, individual, e incluso silenciosa (Labeur, 2015).

A su vez, la escritura colaborativa permite, mediante el uso de herramientas digitales –ej. el “Google Drive”–, la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) como nuevos instrumentos de intervención didáctica. A causa de ello, este abordaje es utilizado por varias materias del tronco común para la producción de diversos géneros de formación académica. En una de las materias, por ejemplo, se les propone a los/as estudiantes la escritura en conjunto de un trabajo final que problematice una escena educativa narrada con la que han trabajado previamente. Asimismo, en otra de ellas, se les solicita un análisis grupal de un registro de clase. Para ello, los/as docentes les brindan a los/as estudiantes algunas preguntas orientadoras, como las que aparecen a continuación: “¿Hay aprendizaje y/o construcción de saber en la clase analizada? Justifiquen desde los aportes de Astolfi y Davini según corresponda.”; “¿Se puede inferir a partir de la clase alguno de los tipos de currículum (prescripto, oculto, nulo, real). ¿Cuál y por qué?”. En ambos casos, los/as docentes señalan que, pese a algunas dificultades que se presentan en torno al trabajo entre pares, esta modalidad de escritura les permite a los/as estudiantes lograr con mayor facilidad construir una mirada crítica.

Para ilustrar de manera más exhaustiva las ventajas que genera la inclusión de la escritura colaborativa en las propuestas, retomaremos el caso que presentamos en el apartado anterior. En el marco de las interacciones y negociaciones entre los miembros de ambos equipos docentes, implementamos la propuesta de escritura colectiva. La consigna, entonces, incluía una escritura en proceso que comprendía tres etapas: dos individuales y una grupal, en la que se les propuso “realizar un nuevo trabajo de escritura, que permita discutir en el grupo los diferentes aportes individuales y construir una argumentación colectiva, como futuro colectivo docente”.

Los escritos resultantes evidenciaron en mayor medida la puesta en práctica de habilidades de reflexión y argumentación crítica, e incluso, los/as estudiantes valoraron el hecho de escribir en conjunto. Esto se evidencia en los resultados de una encuesta de cierre que se elabora desde la materia para evaluar diversos aspectos de la cursada, en la que la mayoría de los/as estudiantes calificaron

positivamente la experiencia. Así, frente a la pregunta: “Describa brevemente la experiencia de trabajo en el grupo (contemple comentar si, que se conozcan o no, ha influido)”<sup>6</sup>, algunas de las respuestas fueron:

Es enriquecedor trabajar en grupo por el contraste de ideas y de reflexiones que nos brinda el juntarse con otras personas más aún si somos de diferentes carreras, no nos conocíamos pero el interactuar en el grupo nos ayudamos entre las 3, aparte trabajamos diferente que en clase pues es otro espacio más distendido. Eso ayuda mucho (Estudiante 1)

El trabajo grupal lo desarrollamos compartiendo ideas hasta llegar a un esquema, organización y escritura más orgánico. La verdad que resolvemos de manera práctica con el aporte de todas. Estoy sorprendida, porque este tipo de experiencias suelen ser un tedio para mí, con altos niveles de ansiedad, pero con las chicas no, siento que me ayudan a resolver y mantenerme tranquila y cuerda. (Estudiante 2)

Nos complementamos muy bien. Se respetan las opiniones de los integrantes y se trabaja a la par. (Estudiante 3)

La experiencia es normal desde mi punto de vista. Es como una relación "laboral", ya que nos juntamos o hablamos cuando es necesario y no tenemos una relación fuera del ámbito académico. (Estudiante 4)

De esta manera, la escritura colaborativa se les presenta a los/as estudiantes como una experiencia “enriquecedora”, “práctica” y “participativa”, que les permite “reflexionar” y “contrastar” o “compartir” ideas, que vuelve a la escritura más “organizada” y “orgánica”. A su vez, valoran también el espacio digital como herramienta de escritura, donde se trabaja “de manera más distendida”. Por último, también conciben que se trata de una práctica muy común en el ámbito educativo, que tendrán que llevar a cabo, como evidencia la consigna, como futuro colectivo docente: “es como una relación ‘laboral’”, sostiene uno de los estudiantes. Estos testimonios adquieren especial relevancia en tanto son los/as propios/as alumnos/as quienes empiezan a dimensionar la escritura como una práctica social y situada (Carlino, 2013; Labeur, 2015). Así, mediante el trabajo de escritura colaborativa, logran comprender que la escritura no implica solamente manejar

---

<sup>6</sup> Esta consigna forma parte de la encuesta final de cursada de la materia, y contempla la posibilidad de que el hecho de que los/as participantes se conozcan previamente pueda haber influido (positiva o negativamente) en la experiencia de trabajo en grupo. Por ello, se aclara entre paréntesis que cada estudiante tenga en cuenta comentar esto en su respuesta.

contenidos disciplinares, sino que también requiere dominar prácticas discursivas relacionadas con la comunidad en la cual se inscriben (Colombo, 2013). A partir del trabajo colaborativo, aparecen nuevos sentidos asociados a la escritura, ya que los/as estudiantes pueden reflexionar en torno a la complejidad del proceso de producción de textos. Es decir, a dejar de concebirla como medio para dar cuenta de un saber, para empezar a comprenderla como un proceso que se da en contexto, con otros/as, en ámbitos profesionales, mediante el cual es posible apropiarse crítica y reflexivamente de los contenidos trabajados, en el marco de su formación docente.

De hecho, se trata de una práctica muy presente en el ámbito en el cual se desempeñarán como futuros/as profesores/as, tanto en el nivel medio como en el superior. La planificación de actos escolares, el armado de jornadas de Educación Sexual Integral, la confección de programas o planificaciones de materias, la planificación de actividades en torno a alumnos/as ingresantes, el armado de clases interactivas –ej. mediante herramientas digitales como “Genial.ly” o “Canva”–, son algunos ejemplos que requieren de la escritura colectiva por parte de docentes que se desempeñen en el nivel medio y/o superior.

No obstante, aún aparecían ciertas dificultades para poner en juego estas prácticas letradas académicas (Navarro, 2018), sobre todo en lo que respecta a la aplicación progresiva, en las actividades de lectura y escritura, de las nociones teóricas que vertebran la reflexión crítica sobre las temáticas educativas abordadas. Cabe, en este sentido, volver a cuestionarnos acerca del porqué de estas dificultades y, en consecuencia, pensar en conjunto propuestas que apunten a fomentar en los/as estudiantes la escritura reflexiva mediante la cual construyan una mirada crítica, y no meramente reproductiva, en torno a los conceptos trabajados.

### **La lectura y la escritura como aspectos clave de los contenidos disciplinares**

Los modos en que se lee y escribe en las disciplinas –y no solo los tipos de texto– han de formar parte del saber a enseñar en las asignaturas, en tanto le corresponde a cada docente –con apoyo de la institución educativa en la que se desempeñe– la responsabilidad de ayudar a los/as alumnos/as a ejercer las prácticas de interpretación y producción de textos necesarias para participar en su materia (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). De allí la relevancia que adquiere trabajar con los/as

futuros/as docentes en torno a la concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales que poseen singularidades que, en muchas ocasiones, son exclusivas y diferentes de acuerdo a la asignatura en la que se desempeñen. Esto quiere decir que un/a docente de Matemática, de Física o de Filosofía, por ejemplo, tiene la responsabilidad de explicitar los conocimientos que se ponen en juego para el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en su disciplina en particular.

Desde nuestro rol como docentes de alfabetización académica, nos preguntamos cómo lograr que los/as estudiantes, futuros/as docentes, puedan reflexionar en torno a sus propias prácticas de lectura y escritura académica para luego, posteriormente, poner en práctica lo aprendido para el tratamiento didáctico de los contenidos de cada disciplina. En este contexto, adquiere relevancia mencionar que, durante los últimos años, y luego del trabajo conjunto, los/as docentes disciplinares fueron implementando diversas estrategias para que la lectura y la escritura formen parte de los contenidos de los programas de sus asignaturas. Este hecho indica que los profesorados de la UNGS les asignan un espacio significativo a estos contenidos.

Veamos dos ejemplos de dos asignaturas correspondientes al tronco común del Trayecto Pedagógico de la universidad. Una de estas materias, correspondiente al caso presentado en los apartados anteriores, propone en su programa el abordaje de un eje transversal, centrado en el análisis y revisión de ideas y problemas del campo psicoeducativo en el nivel secundario y superior, que incluye dos sub-ejes de trabajo para ser abordados en modalidad de Taller. Los sub-ejes son: 1- “La especificidad del aprendizaje escolar en el nivel secundario y superior”, y 2- “Algunos problemas en torno al aprendizaje escolar en el nivel secundario y superior”. Es en el marco de este segundo sub-eje que se propone como contenido, concretamente, la *Lectura y Escritura en las disciplinas*. De este modo, el abordaje de las prácticas de lectura y escritura en el nivel académico se realiza no solo desde la práctica, mediante la elaboración procesual de escritos reflexivos, sino también a partir de una reflexión teórica. Por otro lado, la otra asignatura propone una unidad transversal titulada “Alfabetización académica”, con dos objetivos concretos: 1- “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber”, y 2- “enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él”. En otras palabras, en el



primer objetivo, se propone formar para escribir y leer como lo hacen los/as especialistas; en el segundo, buscan enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos/as. Así, los/as docentes disciplinares, en conjunto con el equipo ALED, proponen actividades de alfabetización académica (Carlino, 2013) a lo largo de todas las unidades del programa, y de esta manera, llevar esto a la práctica concreta en un trabajo final integrador<sup>7</sup> en el que se la incluya dentro de la planificación de propuestas de enseñanza. Así, muchas de las consignas y propuestas de clase están vinculadas con los modos de leer y escribir en la didáctica, y sirven de ejemplo para cuando los/as estudiantes deban pensarlas en función de sus propias disciplinas. Estas innovaciones, que son recientes y subrayan la participación de ALED en las asignaturas, nos permiten reflexionar sobre el recorrido llevado a cabo a lo largo de este período, y enfatizan la preocupación en torno a la construcción de una mirada crítica en la formación docente (Apple, 2012; Diker, 2005; Freire, 1969). En particular, notamos que, gracias a los acuerdos establecidos, fue posible consolidar el trabajo interdisciplinar en pos de sostener acciones de alfabetización académica para el acompañamiento de los/as estudiantes en la incorporación a la cultura disciplinar.

Estas innovaciones, además, favorecen la autonomía de los/as estudiantes en el proceso de producción de textos. Esto es fundamental, ya que como hemos mencionado previamente, las dificultades en torno a la producción de diversos géneros podrían estar relacionadas con la falta de confianza en sus propias habilidades de escritura. En este sentido, se ha demostrado que la inclusión de la lectura y la escritura como contenidos en los espacios formativos provoca que los/as estudiantes dejen de concebir al texto como producto y lo comprendan más bien como proceso epistémico. En definitiva, el trabajo en conjunto y contextualizado permite incrementar las posibilidades de inclusión de los/as estudiantes, tanto en

---

<sup>7</sup> Desde la asignatura, se propone la realización de un Trabajo Final Integrador (TFI) que implica (a) la construcción de una planificación anual de una materia de la escuela secundaria, (b) la planificación de una unidad didáctica; (c) a partir de la unidad planteada, la planificación en detalle de una de las clases que integran la unidad. Para el cierre de esa clase (o como tarea), se les pide a los/as alumnos/as que incluyan una propuesta de *alfabetización académica*, ya sea en referencia a la lectura o la escritura. Asimismo, la rúbrica de evaluación del TFI contiene un ítem referido a la Alfabetización Académica en torno a la fundamentación general de la planificación ("justifica la inclusión de propuestas de alfabetización académica").

la propia vida universitaria como en el ámbito profesional, y equiparar así las situaciones sociales de disparidad con estudiantes que provienen de sectores más aventajados (Natale et al., 2017).

### **Reflexiones finales**

A lo largo del presente escrito, llevamos a cabo un recorrido de la experiencia de ALED en las materias del tronco común del Trayecto Pedagógico de la UNGS, colocando el foco en la preocupación que se presenta en la formación docente en torno a la construcción de una mirada crítica por parte de los/as estudiantes (Apple, 2012; Diker, 2005; Freire, 1969). En primer lugar, indagamos respecto a la problemática de seleccionar y caracterizar los géneros más adecuados para favorecer la construcción de esa mirada crítica, dentro de cada ámbito disciplinar, que sean adecuados para la instancia formativa en la que se encuentran los/as estudiantes. Así, la experiencia de trabajo en conjunto evidenció que, si bien se solicitaron géneros de formación académica en los que predominara una dimensión argumentativa mediante la cual construir esa reflexión crítica, los escritos resultantes solían incluir mayoritariamente secuencias explicativas en las cuales se exponían los conceptos propios dentro de una teoría, pero sin su aplicación concreta en la práctica educativa.

En segundo lugar, mediante el análisis de situaciones vivenciadas en el marco del trabajo colaborativo entre el equipo ALED y docentes de materias del Trayecto Pedagógico, hemos evidenciado cómo el trabajo interdisciplinar habilitó la propuesta de la escritura colectiva, y cómo esta última influyó positivamente en las prácticas de escritura de los/as estudiantes. Asimismo, la escritura colaborativa habilitó la generación de espacios de trabajo entre colegas, de manera que los/as estudiantes puedan ir familiarizándose con prácticas que son propias de la labor docente que en un futuro desempeñarán.

Por último, analizamos cómo se buscó integrar la enseñanza de la lectura y la escritura como parte de los contenidos impartidos en la propia asignatura (Natale et al., 2017), fomentando la importancia que tiene, para la formación de los/as futuros/as docentes, llevar a cabo acciones de alfabetización académica. En este sentido, cabe resaltar que, desde sus inicios, la Universidad Nacional de General

Sarmiento, y en el marco del Programa de Acceso y Acompañamiento del cual ALED forma parte, se atiende a la importancia de trabajar con prácticas de lectura y escritura académica en la formación docente. Esta acción cobra especial importancia considerando el hecho de que los/as estudiantes, como futuros/as docentes, tendrán que atender posteriormente a estas cuestiones, en las aulas.

En este sentido, y teniendo en cuenta los avances logrados en el marco del desarrollo del programa ALED, consideramos que es fundamental continuar trabajando en pos de confeccionar nuevas estrategias didácticas que aborden un amplio repertorio de géneros de formación académica vinculados con los discursos profesionales propios de los campos disciplinares que componen el Trayecto Pedagógico en la UNGS, soliciten actividades de escritura sistemáticas graduales y colaborativas, y contemplen actividades de alfabetización académica. De esta manera, podremos seguir apostando por una educación inclusiva, que les brinde a los/as estudiantes mayor autonomía y confianza en sí mismos/as, democratizando el acceso, permanencia y egreso a la formación superior (Navarro, 2018). Pero, sobre todo, podremos continuar formando profesionales con una actitud crítica y reflexiva, capaces de intercambiar ideas e información relevante para su futuro profesional, y poder así, posteriormente, garantizar la apropiación y ampliación de la experiencia en la toma de la palabra escrita por parte de todas/os sus futuros/as estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2012). Política, teoría y realidad en la pedagogía crítica. En *Poder, conocimiento y reforma educacional* (pp. 35-62). La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Bajtin, M. (1977). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 43-64. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. New York and London: Routledge.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., y Cubo de Severino, L. C. (2014). Palabras preliminares. En F. Navarro (comp.) *Manual de escritura académica para carreras de humanidades* (pp. 11-25). Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Bidiña, A., Luppi, L. P., y Smael, N. (2019). El aprendizaje de la escritura académica en los ingresantes a la universidad. Una experiencia en la UNLaM. En *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín
- Bidiña et al., (2020). Ver comentario de página 12. Puede ser que falte esta cita o que sea la misma del año 2019.
- Bombini, G. y Labeur, P (comps.) (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), pp. 363-368.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29 (2), pp. 20-31. Recuperado de

- en:[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29\\_02\\_Carlino.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Carlino.pdf)
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), pp. 355-381. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Carlino, P., Iglesia, P., y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista Estatal Docente Universitaria* 11(1), 105-135. Recuperado de: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/3927/CONICET\\_Digital\\_Nro.5108\\_A.pdf?isAllowed=y&sequence=2](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/3927/CONICET_Digital_Nro.5108_A.pdf?isAllowed=y&sequence=2)
- Colombo, L. (2013). Las ayudas de los pares en el proceso de tesis. *Legenda*, 17(17), pp. 48-62. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/4641-17262-1-smpdf-e3AQe-articulo.pdf>
- Cubo de Severino, L. (ed.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.
- Diker, Gabriela. (2005). Los sentidos del cambio en educación (pp. 127-149). En Frigerio, G. y G. Diker (comp.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), pp. 365-387.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galegher, J. y Kraut, R. (1994). Computer-mediated communication for intellectual teamwork: an experiment in group writing. *Proceedings of Information System Research* 5(2), pp. 110-138. Recuperado de: <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/99332.99343>
- García, M. y Valente, E. (2018) Nociones en torno a la lectura y la escritura. En E. Valente y M. García (coords.) *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica* (pp. 15-50). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García, M. y Valente, E. (2018) Los géneros en los que predomina la argumentación. En E. Valente y M. García (coords.) *Las prácticas de lectura y escritura en la*

- comunidad académica* (pp. 87-138). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Hall, B. (2014). *Modos de leer. Modos de decir. Una propuesta para repensar nuestras prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hall, B., y Marín, M. (2007). La presencia de relaciones causales en los textos de estudio 1. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(4), p. 32. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28\\_04\\_Hall.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Hall.pdf)
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL quarterly*, 30(4), pp. 693-722. Recuperado de: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.2307/3587930?casa\\_token=uHPuz4p58owAAAAA:SjigtEywAF85eAKczwamg7LGb3AtdRMzUZoFaFrixu3CFJm0hv09PKKHBevRaGEONdrKu3BjwHPeMBU](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.2307/3587930?casa_token=uHPuz4p58owAAAAA:SjigtEywAF85eAKczwamg7LGb3AtdRMzUZoFaFrixu3CFJm0hv09PKKHBevRaGEONdrKu3BjwHPeMBU)
- Jacobs, C. (2010). Collaboration as pedagogy: Consequences and implications for partnerships between communication and disciplinary specialists. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 28(3), pp. 227-237. Recuperado de: [https://digitalknowledge.cput.ac.za/bitstream/11189/3543/3/Jacobs\\_Cecilia\\_Eng\\_2010.pdf.pdf](https://digitalknowledge.cput.ac.za/bitstream/11189/3543/3/Jacobs_Cecilia_Eng_2010.pdf.pdf)
- Jakobson, R. (1958) "Lingüística y poética", en *Ensayos de lingüística general*. (pp. 347-363). Barcelona: Seix Barral.
- López Ferrero, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista signos*, 35(51-52), pp. 195-215. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100013>
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Martin, J. y Rose, D. (2003). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. Londres-Nueva York: Continuum.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., y Pereira, C. (2002). Representaciones sociales de la lectura. En Narvaja de Arnoux, M. Di Stefano y C. Pereira, *La lectura y la escritura en la universidad* (pp. 19-21). Buenos Aires: Eudeba. Ver comentario en página 5.

- Natale, L. (2011). La enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos en la educación superior. Interacciones entre las representaciones de los profesores universitarios sobre la escritura académica, las valoraciones acerca de los estudiantes y la elección de los géneros solicitados en las materias. En *Texturas. Estudios interdisciplinarios sobre el discurso* 10 (11). Pp. 87-109.
- Natale, L. (2020). La co-docencia para el abordaje de la alfabetización académica: efectos en la formación del profesorado disciplinar. *Tendencias Pedagógicas*, 36, pp. 104-116. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/201595/Co-docencia.pdf?sequence=1>
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2012). Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la trayectoria académica del ingeniero: la experiencia de un programa desafiante e innovador. *Revista Argentina de Enseñanza de Ingeniería*, nº 3, pp. 45-52. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Lucia-Natale/publication/264557766\\_Desarrollo\\_de\\_habilidades\\_de\\_lectura\\_y\\_escritura\\_en\\_la\\_formacion\\_del\\_ingeniero/links/53e7dbd20cf25d674ea7f727/Desarrollo-de-habilidades-de-lectura-y-escritura-en-la-formacion-del-ingeniero.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lucia-Natale/publication/264557766_Desarrollo_de_habilidades_de_lectura_y_escritura_en_la_formacion_del_ingeniero/links/53e7dbd20cf25d674ea7f727/Desarrollo-de-habilidades-de-lectura-y-escritura-en-la-formacion-del-ingeniero.pdf)
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2014). El parcial presencial. En F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 135 – 189). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Natale, L., Stagnaro, D., Pérez, I., y Ríos, L. (2017). El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera, de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). L. Natale, L., y D. Stagnaro. *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, (pp. 161-200). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (2014) (coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Navarro, F. (2018). Introducción. Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro y G. Aparicio (coords.) Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad (pp. 13-23). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, F., Aparicio, G., Montolío, E., Eiras, M., Galván, C., Moragas, F., y Rusell, G. S. (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes ver comentario en página 5.
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Reale, A. (2016). *Leer y escribir textos de Ciencias Sociales: Procesos y estrategias*. Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes.
- Stagnaro, D. (2018). Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura. En L. Natale y D. Stagnaro (orgs). *La lectura y la escritura en las disciplinas Lineamientos para su enseñanza* (pp- 16-52). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity. The case for inclusive practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.