
Orientación y evaluación de la escritura en asignaturas disciplinares. Experiencia de trabajo colaborativo docente

Karen Shirley López Gil
e-mail: karens@javerianacali.edu.co

Violeta Molina Natera
e-mail: vmolina@javerianacali.edu.co

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada en el año 2014, en la Pontificia Universidad Javeriana Cali. La investigación se apoyó teóricamente en las perspectivas de Alfabetización Académica y de Escritura a través del Currículo. Se implementó una estrategia en la que docentes de lengua trabajaron conjuntamente con docentes de Ingeniería, Derecho, Administración y Medicina, en cuatro asignaturas propias de esos programas académicos, con el fin de favorecer los procesos de aprendizaje de los contenidos de las materias a través de tareas significativas de escritura. Se realizó un estudio descriptivo; la información se recolectó a partir de encuestas a estudiantes, entrevistas a docentes, grupos de discusión y análisis de documentos. En los resultados se destacan como elementos influyentes en el proceso de aprendizaje mediante la escritura: la asignación de tareas con propósitos específicos y con situaciones comunicativas definidas; las orientaciones de los docentes a través de guías escritas y asesorías; la posibilidad de presentar avances de los textos; y la especificación de los criterios de evaluación. El trabajo colaborativo entre docentes de lengua y docentes de otras disciplinas se plantea como una estrategia que puede potenciar la escritura a través del currículo.

Palabras clave: escritura a través del currículo, enseñanza, aprendizaje, universidad.

Abstract

This article presents the results of research conducted in 2014, at the Pontificia Universidad Javeriana Cali-Colombia. The research is based on the perspectives of Academic Literacy and Writing across the Curriculum. Writing teachers and content teachers of Engineering, Law, Medicine and Administration worked collaboratively to promote the learning of disciplinary content through significant writing assignments in four courses. The study was descriptive cross-sectional; information was collected from surveys to students, teachers' interviews, discussion groups and document analysis. The results stand out as influential elements in the learning process by writing: assigning tasks to specific purposes and defined communicative situations; teachers' guides through written guidance and advisory; the possibility of submitting progress of texts; and specification of the evaluation criteria. Collaborative work between writing teachers and teachers from other disciplines is seen as a strategy that can promote writing across the curriculum.

Keywords: academic writing, teaching, learning, university.

Introducción

El trabajo colaborativo entre docentes de lengua y de las otras disciplinas tiene por objetivo favorecer la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos disciplinares a través de la lectura y la escritura. Para ello se fundamenta en la perspectiva teórica de la alfabetización académica, que “es un proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p.370). Desde esta perspectiva, que no pretende remediar la formación de los ingresantes a la universidad, se busca enseñar a participar en los géneros propios de un campo de conocimiento y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en dicho campo. Lo anterior quiere decir que la alfabetización académica se enfoca en las prácticas de enseñanza, por lo tanto, los docentes de las distintas áreas del conocimiento, y no solo los de lengua, estarían implicados.

Uno de los postulados más importantes de la alfabetización académica es que hay una estrecha relación entre la lectura, la escritura y la construcción del conocimiento. Autores como Lea y Street (1998), Castelló (2002), Carlino (2005), entre otros, plantean que la escritura tiene una función epistémica, es decir, que es la herramienta fundamental con la que se cuenta para adquirir, elaborar, transformar y comunicar el conocimiento. Esta función se establece tanto a nivel individual (cada persona puede reelaborar el conocimiento) como a nivel colectivo, pues las diferentes disciplinas no podrían avanzar en la construcción de nuevos conocimientos si no se contara con una cultura escrita. De acuerdo con las investigaciones realizadas por Carlino (2005), desde la alfabetización académica, la escritura es concebida como “un método para desarrollar el pensamiento, asociado a una práctica social discursiva con rasgos típicos en cada comunidad disciplinar” (p. 157).

Ahora bien, los estudios que se han adelantado en relación con las formas para materializar la alfabetización académica en la educación superior han sido influenciados por el movimiento de escritura a través del currículo. Este enfoque “se entiende como un programa comprensivo que transforma el currículo en todas las disciplinas. Si aprender a escribir bien implica manejar el discurso particular de las disciplinas, entonces la escritura pertenece a todo el currículo, no solo a una asignatura” (Molina, 2012, p.100). Se trata pues de un abordaje que tiene en cuenta de múltiples formas las prácticas de lectura y escritura para favorecer el aprendizaje, bien sea prácticas orientadas a la enseñanza de los docentes o al aprendizaje de los estudiantes. En particular, las tareas que involucran la lectura y la escritura requieren instrucción explícita y son objeto de trabajo conjunto entre los expertos en la enseñanza de lectura y escritura y los expertos en las diferentes disciplinas.

En la Pontificia Universidad Javeriana Cali, el Centro de Escritura Javeriano viene adelantando desde hace algunos años un programa de formación docente a través de un seminario llamado “Leer y escribir para aprender”. Este seminario ha formado a profesores de las diferentes disciplinas a través de los enfoques anteriormente expuestos, haciendo énfasis en el diseño de situaciones didácticas que impliquen *escribir para aprender* y *escribir para comunicar* (Young, 2006). Una vez sensibilizados y capacitados los docentes para el diseño de guías de actividades y rúbricas de evaluación, entre otras, requieren del apoyo de los profesionales de lenguas para el acompañamiento en la elaboración de dichos productos. Por esto se vio la necesidad de implementar un programa de trabajo colaborativo que

brindara el empoderamiento que requieren los docentes para poner en prácticas sus aprendizajes de forma autónoma. Este fue el objetivo de la investigación de la que se da cuenta en este artículo y que se convertirá en un programa institucional a partir del 2015.

Descripción de la estrategia de acompañamiento

Primera fase: consistió en el seminario-taller “Leer y escribir para aprender”, que se mencionó anteriormente. Este curso tenía como propósitos generar reflexiones en los profesores sobre el lugar que tienen la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje en el aula y evidenciar algunas estrategias que podían poner en marcha en sus asignaturas.

Segunda fase: consistió en el trabajo colaborativo entre los docentes durante todo un semestre. Los profesores de las asignaturas y los profesores de lengua materna identificaron unos objetivos comunes, revisaron y ajustaron las actividades de escritura que se involucrarían en el curso, las orientaciones y las formas de evaluación. Durante esta etapa se llevaron a cabo encuentros presenciales y comunicación a través de correo electrónico. De igual forma, se hizo escritura conjunta de guías y rúbricas de evaluación y se desarrollaron talleres en algunas clases. Las asignaturas con las que se llevó a cabo la intervención fueron:

- *Procesos de Ingeniería de Software.* Los estudiantes realizaron dos trabajos grupales: un miniproyecto de desarrollo de software, cuyos resultados debían presentarse en un documento tipo artículo científico. Se creó una guía escrita para orientar la actividad, así como una rúbrica de evaluación. Los estudiantes presentaron un borrador que fue revisado por el profesor y posteriormente presentaron la versión definitiva. Se desarrolló también un proyecto de desarrollo de software en tres fases. Las tres fases se acompañaron de entregas escritas. Se crearon guías para cada entrega, así como rúbricas de evaluación. Los productos finales fueron un informe general del proyecto, un manual técnico y un manual de usuario del software desarrollado. En ambas actividades, miniproyecto y proyecto, el profesor de la asignatura estableció espacios para asesorías a estudiantes.

- *Títulos valores.* La principal estrategia fue la escritura de síntesis de clases. En cada clase, un estudiante registraba y organizaba

la información más relevante, se hacía la lectura en la clase siguiente, con el propósito de recordar los principales conceptos y aclarar las inquietudes. Se escribió, hacia el final del semestre, un texto argumentativo en el que los estudiantes debían asumir una postura respecto a si un documento podía considerarse un pagaré. La profesora diseñó un caso en el que cualquier respuesta podía ser acertada, siempre y cuando estuviera bien argumentada. Se presentó una guía escrita de la actividad, así como una rúbrica de evaluación. Antes de la entrega definitiva, los estudiantes hicieron una revisión entre pares del escrito y contaron con una sesión de asesoría de la profesora. Esta actividad fue individual.

- *Creatividad e idea de negocios*. Se llevó a cabo la escritura de síntesis de clases. En cada clase, un estudiante registraba y organizaba la información más relevante, se hacía la lectura en la sesión siguiente, con el propósito de recordar los principales conceptos y aclarar las inquietudes. El profesor fomentaba la presentación de información en distintos formatos (texto, organizador gráfico, historieta, etc.). Durante el semestre, los estudiantes desarrollaron un proyecto que consistía en presentar una idea de negocio y acompañar esta idea con un texto argumentativo en el que se sustentara su importancia en la resolución de un problema identificado. Antes de hacer este trabajo, el profesor les pidió escribir un ensayo de ficción (con temas y fuentes inventadas) para que pudieran identificar el propósito, la estructura y el estilo de un texto argumentativo, así como los distintos tipos de argumentos (revisaron el libro *Las claves de la argumentación*). Para el trabajo final, el profesor proporcionó una guía escrita en LATEX y también se desarrolló un taller sobre escritura del ensayo, orientado por una profesora de lengua materna.

- *Bacteriología y cine*. Se escribió un texto argumentativo sobre las implicaciones éticas y sociales del VIH-SIDA, a partir de dos películas vistas en clase y de varios textos recomendados por la profesora de la asignatura. Se diseñó una guía escrita de la actividad, así como una rúbrica de evaluación. También se orientó un taller sobre aspectos formales de la escritura y sobre citas y referencias bibliográficas con normas Vancouver. La profesora

del curso solicitó y revisó un borrador del texto, que consistía en plantear la tesis del texto, tres argumentos y las posibles referencias bibliográficas. Los estudiantes completaron y ajustaron sus textos y entregaron la versión definitiva del ensayo.

Metodología

La metodología planteada para el desarrollo de esta investigación se inscribió en un enfoque cualitativo, debido a que se buscaba comprender a profundidad las cualidades que caracterizan un fenómeno social. El diseño metodológico se enmarcó en el estudio de caso, definido por Yin (1994) como una investigación empírica que estudia un fenómeno dentro de su contexto real, en la que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles pues están estrechamente relacionados y son, en la mayoría de ocasiones, interdependientes. Se apoyó la recolección de información con un instrumento de naturaleza cuantitativa, como se ve a continuación:

- Encuesta. Tenía como propósito identificar las prácticas de escritura académica de los estudiantes al inicio y al final de la asignatura.
- Entrevista a docentes. Se realizó una entrevista semiestructurada para identificar las percepciones de cada docente respecto al trabajo colaborativo y al impacto que tuvieron las actividades de escritura en el aprendizaje de contenidos por parte de los estudiantes.
- Análisis documental. Se revisaron las orientaciones y rúbricas de evaluación creadas en la estrategia de trabajo colaborativo.
- Grupo de discusión. Se realizó un grupo de discusión con el fin de profundizar en las percepciones de los estudiantes respecto a lo sucedido en los cursos y para evaluar el impacto de las prácticas de escritura en sus aprendizajes.

En la interpretación de los datos, se hizo uso de técnicas de estadística descriptiva para las encuestas y de la técnica de análisis de contenido, con apoyo del software Atlas.Ti 7.0, para los otros instrumentos.

Resultados y análisis

De acuerdo con las distintas fuentes de información y con los instrumentos aplicados, se puede considerar que hubo una incidencia positiva de la orientación de las tareas de escritura en el aprendizaje de contenidos por parte de los estudiantes. Esta incidencia es percibida por el 92% de los estudiantes (encuestas) y por todos los profesores participantes (entrevistas). Los elementos que se destacaron como más influyentes en el aprendizaje fueron: el propósito y sentido de las asignaciones de escritura en el marco de las asignaturas, las orientaciones escritas y apoyos proporcionados por los docentes, el énfasis en la escritura como un proceso y no solo como un producto, y la explicitación de los criterios de evaluación de las tareas de escritura.

Propósito y sentido de las asignaciones de escritura

Esta categoría responde a ¿para qué se escribe en las asignaturas? En las encuestas iniciales, el 82% de los estudiantes indicó que en las distintas materias se suele escribir para certificar saberes, es decir, para ser calificados por el profesor. En contraste, en las encuestas finales, apenas el 25% marcó esta función, mientras que el 93% indicó que la escritura sirve para comunicarse efectivamente en sus áreas de conocimiento y el 88% identificó a la escritura como herramienta de aprendizaje de los contenidos disciplinares.

En el grupo de discusión, los estudiantes resaltaron la importancia de que las tareas de escritura los enfrentaran a situaciones comunicativas que son propias de su ámbito profesional, pues eso favorece tanto el aprendizaje como la posibilidad de comunicarse efectivamente. Por ejemplo, en la asignatura de Ingeniería debían escribir un manual técnico de desarrollo de un software y también un manual de usuario; aunque estos manuales compartían conceptos, su forma de presentación debía ajustarse a audiencias distintas (expertos vs. público general). En la asignatura de Derecho, los estudiantes escribieron un texto argumentativo dirigido a un juez, en el que podían defender o no la validez de un pagaré. En la asignatura de Administración, los estudiantes debían escribir un texto en el que sustentaran a un inversionista la importancia de un producto innovador que habían creado. Finalmente, en la asignatura de Medicina, los estudiantes debían definir el rol del médico y asumir una postura crítica frente a las implicaciones sociales y éticas del VIH-SIDA. El ajuste a audiencias no

especializadas constituyó un reto para los estudiantes, como se evidencia en los siguientes fragmentos:

Estudiante 5 (grupo de discusión): "...el problema es cuando hay que hacer entender eso mismo a otra persona [información de un manual técnico], cuando no es un ingeniero, hay que expresarse claramente, hacerlo entendible para el usuario. Es muy difícil. Creo que es lo que más nos cuesta a los estudiantes".

Estudiante 2 (grupo de discusión): "A veces uno no piensa en el otro, eso hace que no escriba bien. Es importante cuando uno sabe a quién le escribe, por ejemplo en el consultorio jurídico uno le escribe a un consultante de verdad, no al profesor, entonces tiene que hacerse entender. Es importante cuando uno practica realmente para enfrentarse a eso, porque así es que se da cuenta si tiene claros o no los conceptos".

En las entrevistas, los profesores destacan el papel de la escritura en la organización del pensamiento y en el desarrollo de habilidades que los estudiantes necesitarán para desempeñarse adecuadamente en el contexto profesional:

Profesor 3: "La razón por la cual ellos entregan el ensayo es porque a mí me parece que cuando ellos están pensando en una nueva idea, escribir les ayuda a organizar esa idea, porque en realidad, yo podría decir que no escriban ensayos, pero yo creo que el mismo ejercicio de hacerlo les ayuda a buscar, por ejemplo, razones por las cuales su negocio debería de salir a flote... cuando se presenta una idea de negocio ante empresarios o entidades que financian, argumentar es indispensable".

Orientaciones a través de guías escritas y asesorías

Esta categoría se refiere a los apoyos que los docentes ofrecen a los estudiantes para que puedan desarrollar las tareas de escritura. Las orientaciones fueron elaboradas por los docentes de las asignaturas, con apoyo de las docentes de lengua. En la encuesta inicial, 87% de los estudiantes indicaron que, en sus carreras, reciben pocas orientaciones respecto a la escritura. Estas orientaciones generalmente son orales y no implican un proceso, sino la entrega de un producto. En la encuesta final, centrada en las prácticas de las asignaturas objeto de investigación, el 98% de los estudiantes indicó que el profesor encargado proporcionó guías escritas

detalladas y que estas orientaciones les ayudaron a identificar el propósito de la tarea, sus características, su estructura y formato.

En el grupo de discusión, los alumnos destacaron que estas guías escritas se socializaban en clase y que se acompañaban de asesorías o de resolución de inquietudes por parte de los docentes.

Estudiante 6 (grupo de discusión): “Muchas veces, en la carrera, nos dejan escritos y no sabemos qué hacer. En esta materia, por ejemplo, la profesora nos daba unas instrucciones escritas, con eso nos guiábamos bien, aunque uno siempre tiene que revisar otras cosas, por ejemplo lo de las normas Vancouver que yo no lo manejo; me tocó complementarlo buscando en páginas web y otras... El punto es que si el profesor explica bien qué se debe hacer, uno está más tranquilo y complementa lo necesario”.

De igual modo, en las entrevistas a profesores se evidencia la importancia de las orientaciones claras para que los estudiantes perdieran el temor a las tareas de escritura y pudieran desarrollarlas con éxito.

Profesora 4: “Yo al principio sentí temor, pero luego sentí que el proceso se fue transformando cuando ya tuvimos intervenciones, visitas, sesiones de tesis, rúbrica y esa guía tan detallada, donde hablaba de cada parte de la estructura del ensayo. Yo fui sintiendo la cosa como más aceptada y más calmada, porque se sintieron más acompañados, porque yo pienso que esa resistencia fue más por una aceptación interesante del reto. Apenas dos o tres de 23 casos no respondieron, o sea que los demás sí hicieron un esfuerzo y se disipó un poco el temor a lo desconocido”.

Proceso de escritura

Esta categoría se refiere al procedimiento que siguieron los estudiantes para desarrollar los escritos. En la encuesta inicial, el 75% de los estudiantes indicó que generalmente entregaba el producto final al profesor y este se lo devolvía con una nota numérica. En la encuesta final, el 100% de los estudiantes coincidió en que en las asignaturas que participaron en la investigación se hizo énfasis en el proceso de escritura. Esto quiere decir que antes de entregar el texto, los profesores pidieron a los estudiantes que hicieran una planeación y al menos un borrador. Los borradores de los textos fueron revisados por el propio profesor (en los casos de Ingeniería, Administración, Medicina) o por los compañeros (en el caso de Derecho).

Después de la revisión y de los ajustes, se hacía la entrega definitiva.

De acuerdo con los estudiantes, la entrega de borradores permitió organizar mejor las ideas, presentar de forma más clara la información, apropiarse de los contenidos y aprender a partir de la revisión de un lector externo.

Estudiante 2 (grupo de discusión): “Al menos este semestre con la doctora aprendimos mucho de eso, de que hacíamos los ensayos pero ella los mandaba a comunicar por otras personas, o sea que nos revisaran porque muchas veces nosotros hacemos un ensayo y uno lo hace a la carrera y no lo vuelve y lo lee. Cuando hay que escribirlo y mostrar el borrador, revisarlo y volverlo a pasar, uno es más consciente, aprende más y le queda mejor”.

Para los profesores, este proceso implicó un poco más de trabajo y una mayor estructuración de las actividades, pero consideraron que favoreció el aprendizaje de los estudiantes.

Profesora 2: “Creo que la revisión no calificable del borrador fue muy importante. Me demoré mucho más, pero ellos valoraron los comentarios y siguieron las recomendaciones, lo que hizo que la revisión de la entrega final fuera más sencilla y también satisfactoria, porque trataron de hacer los ajustes. Hay algunas cosas que quedan por trabajar, pero se nota el esfuerzo que hacen y se toman en serio la tarea de escribir”

Criterios de evaluación

Esta categoría responde a ¿cómo se evalúan las tareas de escritura en la asignatura? En la encuesta inicial, 78% de los estudiantes indicaron que la práctica más común de los profesores en la universidad es evaluar los trabajos y devolverlos únicamente con una calificación numérica; generalmente, con pocos comentarios y sin la posibilidad de ser corregidos. En la encuesta final, 98% indicaron que las prácticas evaluativas del profesor incluían una revisión para realimentar los procesos y que se podían hacer ajustes y aprender de ellos, pues los criterios estaban detallados y bien explicados.

En el grupo de discusión, los estudiantes destacaron que conocer los criterios de evaluación les ayudó a comprender el significado de la calificación numérica, revisar y concentrarse en sus errores.

Estudiante 5 (grupo de discusión): "... pues yo creo que también es importante mirar eso, porque pues no estoy diciendo que en todas las materias sea así pero hay unas que o no se le prestan a uno las herramientas para hacer lo que le piden o muchas veces uno entrega y no pasa nada más... por ejemplo tenemos un curso en que entregamos trabajos, los reparte la profesora, ella los califica pero nunca nos entrega nada, entonces uno como que bueno saqué tres pero... y qué me quedó malo o por qué saqué esto. Y puede que ella se lo muestre, "bueno ve a la oficina y le muestro", entonces uno lo mira más o menos por encima, pero no es lo mismo que se lo entreguen a uno y uno pueda revisarlo a que uno en un momentico le estén diciendo: 'no, a usted le quedó malo esto, esto, esto y esto' y ya".

De igual manera, los estudiantes resaltaron el papel de los comentarios en las revisiones de los borradores. Consideraron estos comentarios como muy pertinentes, siempre y cuando sea posible 'hacer algo' con ellos, es decir, poder hacer los ajustes pertinentes y entregar una nueva versión. Los comentarios de las versiones finales también son valorados, pero los estudiantes indican que les prestan menor atención.

Finalmente, establecer los criterios de evaluación también fue un elemento valioso para los profesores, pues facilitó el proceso de calificación y aportó a una valoración más objetiva y formativa de los textos.

Profesor 1: "La rúbrica ayuda mucho, no solo para que los muchachos sepan qué se espera de ellos, sino para que uno mismo deje de evaluar intuitivamente. Obliga a hacer el esfuerzo de pensar qué es lo que realmente se va a tener en cuenta en la calificación y cuál es la diferencia entre una nota y otra. Entonces es un aprendizaje y un recurso valioso, tanto para los estudiantes como para los profesores".

Profesora 2: "La rúbrica de calificación ayuda mucho a que el proceso sea más sencillo. Al principio uno no está familiarizado, pero a medida que la usa le encuentra utilidad y sabe que es pertinente tanto para uno como para los muchachos".

Las disciplinas evidenciaron tendencias en las formas de construir los instrumentos de orientación y de evaluación. En el caso de las rúbricas de la clase de Ingeniería, además de los criterios de evaluación hay una escala de gradación con indicaciones precisas del significado de cada valor,

mientras que las de las otras asignaturas son más generales. Para el caso de Derecho, el énfasis se da a la argumentación, al igual que en Administración, lo cual concuerda con los desempeños que se esperan del futuro profesional en esas áreas.

Conclusiones

La estrategia de trabajo colaborativo tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes universitarios por medio de actividades de lectura y escritura. La investigación demostró la importancia de tener conciencia del propósito de las actividades de lectura y escritura para movilizar el aprendizaje en las diferentes disciplinas. Tradicionalmente se ha establecido que algunas disciplinas requieren, y por lo tanto desarrollan, más la escritura que otras y que la formación académica transcurre aislada de estas prácticas. Sin embargo, en las disciplinas que se involucraron, que para los estudiantes, y para la mayoría de los docentes, no implican una formación en lectura y escritura, se evidenció que estas tareas, con la adecuada orientación, facilitaban la comprensión y posterior comunicación de los contenidos académicos para públicos diversos con diferentes propósitos.

Lograr estos objetivos requiere de las actividades de lectura y escritura ciertas características. Es necesario que exista propósito en la formación, lo cual implica una reflexión epistémica por parte del docente en la que esté definido el papel que la lectura y la escritura tienen en la enseñanza y en el aprendizaje; para esto, es fundamental la orientación del docente de lengua. En segundo lugar, las evidencias obtenidas indican que son indispensables las orientaciones claras y por escrito, en las que el estudiante pueda reconocer el propósito, el alcance y el proceso que seguirá para llevar a cabo la tarea, al igual que las características que se esperan del texto y los criterios de evaluación. Además, seguir un proceso (entregas por etapas, revisiones parciales, asesorías), en lugar de solo limitarse a la entrega de un producto final, implica mayor compromiso por parte del docente y, por lo tanto, por parte de los estudiantes. Por último, el establecimiento de criterios de evaluación con unos indicadores claramente establecidos, por una parte facilita la labor de evaluación (no solo la calificación) al brindar mayor objetividad para el docente, y, por otra, muestra a los estudiantes las metas que el profesor espera de ellos y les garantiza una evaluación justa y objetiva.

El trabajo colaborativo es una estrategia que se ha desarrollado en muchas instituciones siguiendo los lineamientos de la escritura a través del currículo, por lo tanto, es una actividad de fácil implementación que posibilitaría el logro de un programa extensivo a nivel institucional. Se pudo comprobar que el establecimiento de unos objetivos comunes, tareas específicas y una relación horizontal entre los docentes de lenguas y los de las disciplinas derriba los muros disciplinares que han atomizado el conocimiento a lo largo de las últimas décadas. Cuando un profesor da la bienvenida al aporte que un colega de un campo diferente puede hacer a su saber y a su hacer, no solo se está construyendo comunidad académica al interior de una institución, sino que se están juntando esfuerzos para el logro del objetivo final de todo profesor: formar profesionales con un pensamiento crítico que les posibilite leer las necesidades de la sociedad para proponer, de la mejor forma, alternativas de solución para el bien de su comunidad y de su país.

Referencias bibliográficas:

- Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), pp. 355-381.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. En *Revista signos*, 35 (51-52), pp. 149-162. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100011&script=sci_arttext
- Lea, M. & Street, B. (1998). “Student writing in higher education: An academic literacies approach”. En *Studies in Higher Education*, 23(2), pp. 157-172.
- Molina, V. (2012). La escritura en el currículo en Colombia: situación actual y desafíos. En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), pp. 93-108.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. California: Sage.
- Young, A. (2006). *Teaching Writing Across Curriculum*. Fourth Edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.