

LEER Y ESCRIBIR EN EL NIVEL SUPERIOR: LECCIONES APRENDIDAS Y DESAFÍOS DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA LLEVADO A CABO CON TRES COHORTES DE PROFESORES

Dra. Liliana Montenegro de Olloqui¹
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
República Dominicana

Introducción

En este artículo nos proponemos describir y analizar los alcances, logros, limitaciones y desafíos del proceso institucional que, desde distintas instancias, pusimos en marcha en nuestra universidad para mejorar las competencias escritas de los estudiantes de algunas carreras de grado, mediante un programa de lectura y escritura, en el nivel superior, enfocado en el desarrollo profesional de docentes de las distintas facultades y departamentos académicos. Este proceso se llevó a cabo a través de la participación de 73 docentes en el Diplomado en Alfabetización Académica, llevado a cabo durante tres años académicos consecutivos, a partir del 2013.

Describiremos su gestación, su marco referencial, sus objetivos, su puesta en marcha y los resultados obtenidos con las tres cohortes de profesores que lo han completado. Destacaremos la aplicación de proyectos de investigación-acción en las aulas por parte de los docentes y la construcción de portafolios que les permitieron dar seguimiento al proceso que vivieron. También nos referiremos al impacto del programa en la comunidad universitaria, a la divulgación de la experiencia en seminarios, congresos y publicaciones. Reflexionaremos sobre nuestras acciones y presentaremos las limitaciones que hemos confrontado, así como los desafíos pendientes.

Problematización y contextualización

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), en sus dos campus, Santiago (CSTI) y Santo Domingo (CSTA), desde el año 2011 ha adoptado un [modelo educativo](#) que define competencias *específicas* (dominio disciplinar, gestión pedagógica, colegialidad) y *genéricas (instrumentales: cognitivas, metodológicas, tecnológicas, lingüísticas e individuales, interpersonales: sociales y sistémicas: organización, emprendimiento, liderazgo e investigación)*, para el ejercicio de la acción educativa de los profesores. Este modelo vincula la formación académica de los estudiantes con el mundo laboral y profesional y, establece, en el área de la lectura y la escritura, las siguientes competencias: desarrollo del pensamiento analítico, reflexivo y crítico; comunicación oral y escrita.

Ahora bien, para lograr desarrollar las competencias pedagógicas y metodológicas de este modelo educativo, el profesorado requiere involucrarse en una trayectoria continua de desarrollo profesional, que le permita transitar de un ejercicio docente centrado en clases expositivas, a otro en el que los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje mediante tareas cognitivas retadoras. Desde el punto de vista de la lectura y la escritura, es importante que los profesores reconozcan las implicaciones que los estudios universitarios conllevan para los

¹ Profesora Titular de la PUCMM, Directora del Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura y de la Cátedra UNESCO en Formación Docente e Investigación en Lectura y Escritura de la PUCMM.

estudiantes en cuanto al procesamiento de la información escrita, tarea vital en este nivel académico. En efecto, para llegar a ser miembros de una comunidad disciplinar específica, el estudiantado debe apropiarse de los contenidos disciplinares, así como de los diversos modos de comunicación del saber construido socialmente en cada área profesional, lo que implica que los educadores universitarios conozcan cómo facilitarles el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura académicas según los géneros discursivos más usados en sus disciplinas.

Con relación a este tema de la lectura y la escritura en la universidad, cabe señalar que en la PUCMM se cuenta con algunos antecedentes que denotan una toma progresiva de conciencia al respecto. En efecto, en el año 2009, el Centro de Desarrollo Profesional llevó a cabo un [sondeo al profesorado de la universidad](#) sobre las prácticas de lectura y escritura. En este sondeo participaron 186 docentes de los dos campus (Santiago y Santo Domingo) y de todas las facultades (Ciencias y Humanidades, Ciencias de la Ingeniería, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas y Decanato de Estudiantes). En esta indagación, los docentes señalaron el valor preponderante a la lectura y la escritura para la construcción del conocimiento, la organización del pensamiento, la comunicación de conceptos y para colaborar con la incorporación disciplinar de los estudiantes. Sin embargo, no manifestaron emplear estrategias didácticas en las que el papel facilitador del docente y el trabajo colaborativo en equipos constituyeran mediaciones importantes para el logro de dichas expectativas. Entre las conclusiones del sondeo referido, cabe señalar las siguientes:

Se reconoce que una gran parte del profesorado de la PUCMM asume la preocupación por la lectura y la escritura como herramienta vital de aprendizaje en la Educación Superior, pero necesita, igual que el estudiantado, ayuda. [...] Los datos aportados por el sondeo parecen apoyar la pertinencia de pensar sobre la alfabetización académica en la Institución con la nueva perspectiva que plantean las investigaciones de Carlino (2003, 2005). En este sentido, leer y escribir en la universidad implica el ingreso a una nueva cultura escrita distinta a la que el estudiante vivenció en la Educación Media. Y, de suma importancia, dicho proceso de aprendizaje se desarrolla en equipo, con el compromiso de toda la comunidad académica y con las políticas educativas que hagan posible dicha participación conjunta. Por último, no menos esencial, en cada disciplina se debe hacer lugar para las prácticas discursivas específicas con las que se elabora el conocimiento (Centro de Desarrollo Profesional, 2009, p. 39).

Otro antecedente que permitió contextualizar nuestro trabajo fue la investigación desarrollada en ambos campus por la Ing. Ana Barranco en el año 2012 sobre [las prácticas de lectura y escritura en el Departamento de Ingeniería Civil de la PUCMM](#). La Ing. Barranco recopiló la evidencia mediante una encuesta a 17 profesores y a 108 estudiantes de la carrera, para determinar el grado de inclusión de estrategias de lectura y escritura por parte de los docentes que imparten asignaturas en los ciclos de formación básica y especializada en dicha carrera. Los resultados de las encuestas fueron analizados cuantitativamente con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

En la investigación se realizaron, asimismo, entrevistas semi-estructuradas a tres instancias académico-administrativas, con el objetivo de indagar sobre las políticas institucionales relacionadas al caso de estudio: 1) Directores Departamentales de Ingeniería Civil de los dos campus, 2) Dirección de Desarrollo Profesional y 3) Dirección del Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura (CEDILE), creado poco tiempo antes de la entrevista.

Entre sus conclusiones, la investigación señala la baja inclusión de actividades de lectura y escritura en las tres fases de los procesos (antes, durante y después), a pesar de que los docentes

valoran en un 80% la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje. Por otro lado, al contrastar la opinión de los estudiantes y del profesorado en cuanto a la frecuencia con que se incluyen estas actividades, se manifiestan diferencias. Mientras que 53% de los profesores afirma que proporciona siempre o casi siempre instrucciones o sugerencias durante la lectura de los textos disciplinares a sus estudiantes, 60.2% de los estudiantes sostiene, por el contrario que la frecuencia es nunca o casi nunca.

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que “en la universidad se les exige a los estudiantes reconstruir el significado de los textos y no se les enseña cómo hacerlo” (Barranco, 2012, p.15).

En cuanto a la consulta de campo realizada a las autoridades académicas, la investigadora resalta que todas las autoridades apoyan la pertinencia de la alfabetización académica, aunque algunas de ellas desconocen el estado de las prácticas de lectura y escritura en la PUCMM en el momento de la investigación (2012) y piensan que no existen políticas encaminadas a promover la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Sólo el CEDILE manifiesta planes de trabajo proyectados para esos fines, en etapa de planificación en ese momento.

El trabajo concluye afirmando que “los docentes investigados no reconocen ni implementan, en su máxima expresión, la alfabetización académica como una herramienta intrínseca a la función social de las universidades por falta de políticas y planes institucionales específicos del tema” (Barranco, 2012, p. 15).

Si bien los dos trabajos mencionados concluyen sobre la importancia de plantear la alfabetización académica como un reto institucional, debemos señalar que ha habido otros antecedentes en la misma universidad que han permitido sentar las bases necesarias para poder caminar hacia esa construcción.

En efecto, desde el año 1995 se han desarrollado investigaciones en la PUCMM sobre la lectura y la escritura en el marco de las Maestrías en Lingüística y en Lingüística Aplicada, lo que ha permitido generar competencias en torno a este tema, aunque no especialmente aplicadas siempre al nivel superior.

Por otro lado, desde el año 2002 y hasta el 2015, la misma universidad se involucró en [programas de desarrollo profesional de docentes del nivel primario](#) para apoyar al Ministerio de Educación, que abarcaron alrededor de cinco mil profesores del sector público. Estos programas, centrados en el desarrollo de competencias profesionales para apoyar la adquisición y el desarrollo de la alfabetización en los cuatro primeros grados del nivel básico, permitieron capacitar también a un grupo de 50 facilitadores, crear [materiales didácticos](#) y constituir un gran movimiento desde la universidad en torno a la importancia de la alfabetización para la vida. Este trabajo tuvo gran impacto en la política pública nacional, pues gran parte de los materiales del programa fueron adoptados por el Ministerio de Educación y el grupo técnico que colaboró con el nuevo currículo oficial (2015) para el primer ciclo de la educación pública provino, en gran parte, de estos equipos. Además, la dirección de estos programas formó parte del grupo de expertos participantes en el [“Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030”](#), convocado por la Presidencia del país para “alcanzar una educación que permita a todas y todos los dominicanos desarrollar al máximo su potencial como personas y como integrantes de un colectivo social que reconocen y al que se integran con libertad para vivir en igualdad de oportunidades”, (Pacto Nacional para la Reforma Educativa, p. 4).

Por otro lado, desde el punto de vista institucional interno, la formación de un equipo numeroso en la PUCMM, con una gran especialización en los procesos de comprensión y producción escritas permitió poder contar con personal capacitado para poder gestar el programa a nivel superior. Esta gestación tuvo lugar mediante una serie de acciones de diferentes instancias institucionales que impulsaron una conciencia colectiva sobre su importancia y permitieron un “alumbramiento” efectivo.

Así pues, en el año 2011, se produjo un [debate reflexivo sobre el tema en la Facultad de Ciencias y Humanidades, por iniciativa de su Decana](#) . En este debate, profesores de diferentes Departamentos (Humanidades, Ciencias Básicas, Estudios Teológicos y Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura (CEDILE), presentaron cada uno de los capítulos del libro “Leer, escribir y aprender en la universidad”, de la Dra. Carlino (2005). Al debate asistió la Vicerrectora Académica, quien se sensibilizó sobre el tema, al igual que los otros asistentes.

Otro hecho que, a nuestro juicio, influyó positivamente en la gestación del programa fue la creación del [CEDILE](#) en el año 2011, en reconocimiento a la exitosa labor que, desde el 1995 venía realizando el equipo de lingüistas que lo integra. A esta creación se sumó, en el año 2012, la instalación de la [Cátedra UNESCO en Formación Docente e Investigación en Lectura y Escritura](#) , con sede en el CEDILE. Para su apertura, se organizó un seminario que llevó por título [“Lectura y Escritura para una Sociedad Plural y Democrática”](#), en el que expuso, entre otras profesionales, la Dra. Carlino, por lo que el tema de la alfabetización académica volvió a situarse en la vida universitaria, ya que a su conferencia asistió un importante número de académicos y autoridades universitarias.

La Dra. Carlino también fue invitada a disertar en el Diálogo de la Gestión Académica, un espacio convocado por la Vicerrectoría Académica, en el que participaron los Directores Departamentales de todas las Facultades de ambos campus universitarios, conectados virtualmente (Santiago y Santo Domingo). [La exposición](#) y el diálogo franco propiciaron que el tema de la lectura y la escritura a través de las disciplinas en el nivel superior se instalara definitivamente en la PUCMM. El CEDILE fue la unidad a quien se le encomendó desarrollar una propuesta para su desarrollo, la cual se apoyó en el marco referencial que expondremos a continuación.

Referentes teóricos

Asumimos nuestro trabajo desde la perspectiva de la alfabetización académica, considerando su carácter social, situado e interdisciplinar y su impacto en las situaciones educativas que se promueven en la universidad, entendiendo que los profesores y las instituciones juegan un rol importante en dichas situaciones (Carlino 2013; Castelló, 2014). En este sentido, adoptamos la siguiente definición de alfabetización académica:

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. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. [...] De acuerdo con la teoría anterior, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Porque

depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad (Carlino, 2013, p. 370).

Al hablar de prácticas discursivas contextualizadas, se hace necesario explicitar los conceptos de lectura y escritura en los que basamos nuestro trabajo. Los entendemos como procesos de construcción de significados que requieren de la participación activa del lector/escritor (Cassany, 2006, 2007; Pipkin y Reynoso 2010; Quintana 2010; Solé 2012), situado en prácticas sociales que se ejercen en situaciones específicas (Artemeva, 2008; Carlino, 2013). La lectura y la escritura ponen en juego actividad cognitiva y pueden resultar herramientas epistémicas, es decir instrumentos que cambian las condiciones de trabajo de la mente humana e inciden en la elaboración del propio conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1985).

Por otro lado, asumimos una perspectiva integral del lenguaje y del ser humano desde un enfoque socio-constructivista cognitivista. (Peronard, 2007; Parodi, 2003, 2005, 2007, 2009). Tal como señalan Peronard y Gómez Macker (1985, p. 19): “La persona es genética y cultura; cerebro y yo; individuo y sociedad; inmanencia y trascendencia; tradición e innovación; persistencia y cambio; todas ellas entrelazadas de manera indisoluble configuran una unidad sustancial”. En este marco, el discurso es concebido a partir de los procesos de construcción y producción de significados, todos productos de la cognición, el contexto y los propósitos comunicativos. Constituye igualmente una poderosa herramienta que permite a los sujetos construir, entre otros, su mundo personal y su medio ambiente. Así, los textos escritos que se producen y circulan son unidades lingüísticas concretas inmersas en contextos cognitivos y sociales, contruidos por sus hablantes y oyentes/lectores en contextos particulares, con propósitos definidos y a partir de conocimientos previos elaborados desde la cognición humana y desde contextos sociales específicos.

En el marco de estos principios, la teoría del género posibilita una aproximación multidimensional al ser humano y a sus comportamientos interaccionales, pues permite una tipificación de acciones dentro de una situación y patrones textuales que son reconocibles por las comunidades de uso (Parodi, 2005, 2007, 2008; Artemeva 2008; Bazerman, 2008, 2012).

En su manifestación concreta, los géneros son variedades de una lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales co-ocurrentes sistemáticamente a través de tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos comunicativos, participantes implicados (escritores y comprendedores), contextos de producción, ámbitos de uso, modos de organización discursiva, soportes y medios, etc. Estos conjuntos de rasgos lingüístico-textuales pueden ser identificados a partir de corpus representativos [...] en textos concretos, desde los cuales se proyectan regularidades prototípicas que caracterizan a un género determinado en un nivel mayor de abstracción (Parodi, 2008, p. 26).

Los estudios actuales sobre géneros demuestran que aprender a leer y a escribir con propósitos específicos implica adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social mientras se participa en ella. Partiendo de los textos de lectura de algunas disciplinas, pretendemos ayudar a los profesores a construir un panorama del universo discursivo circundante y de los géneros más comunes y prototípicos, así como guiarlos en el uso de prácticas de estudio adecuadas para aprender en ellos. Asumimos, de este modo, siguiendo a Carlino (2013, p. 361-362) que: “enseñar géneros académicos es posibilitar que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos. Aprender a leer y a escribir significa formarse para participar y pertenecer a ellas”.

Otro paradigma en el que apoyamos nuestro trabajo fue considerar el aprendizaje como un proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia. Leer y escribir en las disciplinas implica, pues, una enseñanza de las prácticas letradas andamiada, constructiva, participativa, específica y situada (Carlino 2005; Cubo de Severino 2007; Padilla, Douglas y López, 2010, 2011; Moyano 2010; Moyano y Natale 2012), que convoca a un estudiante activo, crítico, colaborativo y empoderado. En este contexto, dado que nuestro programa persigue contribuir con el desarrollo profesional de los docentes universitarios en el campo de la lectura y la escritura, definimos a continuación este concepto:

“proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente [...] que incide en la calidad de la formación de los estudiantes y, por tanto, en la calidad de la Educación Superior” (Aramburuzabala, Hernández Castilla y Ángel-Urbe, 2013, p. 347).

En nuestro caso, coincidimos con Carlino (2009, p. 58) en que el propósito de la formación consiste en ayudar a los docentes a diseñar una práctica áulica diferente, un nuevo quehacer docente, en lugar de transmitir un conocimiento declarativo.

Programa de Lectura y Escritura en la PUCMM

Con base en los presupuestos teóricos sintetizados anteriormente, se delineó en la institución el Programa de alfabetización académica, que iniciaría con un [Diplomado](#) como experiencia piloto, con una primera cohorte de profesores de diversas carreras de grado de la PUCMM. En una serie de reuniones con la Vicerrectoría Académica, los Decanos de las diferentes Facultades, el Centro de Desarrollo Profesional y el Equipo técnico del CEDILE, se presentó y afinó la propuesta, cuyo propósito general fue impactar en el desempeño en lectura y producción de géneros académicos de los estudiantes de algunas carreras de grado de la PUCMM, mediante un programa transversal de desarrollo profesional de los docentes participantes, basado en las prácticas de lectura y escritura disciplinares. Nos planteamos, asimismo, [objetivos pedagógicos e investigativos](#).

El Diplomado se desarrolló en dos períodos académicos consecutivos (cada uno representa un cuatrimestre), con un total de 160 horas de formación, divididas en tres modalidades de desarrollo profesional: **capacitación presencial** (60 horas de duración, 30 en cada período), **estudio independiente** (80 horas de duración, 40 en cada período) y **asesoramiento colaborativo o acompañamiento** (20 horas de duración, 10 en cada período).

La **capacitación presencial** constituyó el espacio pedagógico en el que se construyeron las bases teóricas que sustentan la enseñanza de la lectura y de la escritura en las áreas disciplinares. Asumió diferentes formatos: talleres, conferencias, exposiciones, debates, conversatorios, entre otros.

En el **estudio independiente** el docente, como sujeto activo y proactivo de su propio aprendizaje, fue construyendo un portafolio en el que incluyó sus reflexiones, sus respuestas a lecturas guiadas, sus producciones y fotografías, así como los reportes del asesoramiento colaborativo.

El **asesoramiento colaborativo** (Monereo y Solé, 1996) permitió la reflexión del participante sobre su gestión en el aula, la transición entre teoría y práctica y el fortalecimiento de conocimientos relacionados con la lectura y escritura del área disciplinar desde presupuestos constructivistas piagetianos y socio constructivistas vigostkianos-wertschianos. El profesor participante fue asistido en el aula por un profesional-acompañante experto quien, luego de

observar el desarrollo completo de una clase, lo guiaba, de manera horizontal y colaborativa, hacia [la reflexión sobre su práctica](#) . Tal como lo enfatiza Biggs (2005, p. 273), la mejor forma de reflexionar es junto a un “crítico amigo”, no para juzgar lo que debe o no debe hacerse, pues acabaría con la reflexión, sino para profundizar, desde una perspectiva diferente, en áreas que podrían resultar más eficaces. Los acompañantes, pues, mediante sus intervenciones procuraban contar con el necesario concurso de los agentes educativos implicados para que el cambio impactara tanto en los estudiantes como en las prácticas pedagógicas y educativas de los profesores (Castelló, 2014).

El Diplomado se apoyó también en un [curso en línea](#), gracias a la plataforma virtual de la PUCMM que utiliza el sistema Moodle y que permitió compartir un foro de discusión, además de enlaces para consultar libros y artículos sobre los contenidos del Diplomado y la realimentación de los estudios independientes por parte de los asesores colaborativos.

Desde el 2013 han participado en las tres cohortes del Diplomado 73 profesores de las 4 Facultades y del Decanato de Estudiantes, de ambos campus de la PUCMM. Cabe destacar que los 73 profesores laboran en 25 Departamentos académicos diferentes, correspondientes a 17 carreras de grado de la Universidad (Arquitectura, Comunicación Social, Educación, Medicina, Estomatología, Terapia Física, Ciencias Jurídicas, Administración de Empresas, Administración Hotelera, Mercadotecnia, Gestión Financiera y Auditoría, Ingeniería Industrial, Ingeniería Civil, Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Electrónica, Psicología y Economía). Veamos la siguiente tabla que nos muestra la distribución de profesores por Cohorte y Facultad.

**Tabla N. 1: Total de profesores participantes en el Diplomado por Cohorte y Facultad
POR FACULTADES**

Facultades	Primera Cohorte (2013-2014)		Segunda Cohorte (2014-2015)		Tercera Cohorte (2015-2016)		Totales
	Santiago	Santo Domingo	Santiago	Santo Domingo	Santiago	Santo Domingo	
Ciencias Sociales y Administrativas	3	3	6	2	-	4	18
Ciencias y Humanidades	5	4	6	6	5	6	32
Ciencias de la Ingeniería	2		1		2	4	9
Ciencias de la Salud	3	-	3	-	3	-	9
Decanato de Estudiantes	-	-	-	5	-	-	5
Total participantes	13	7	16	13	10	14	73

Fuente: Elaboración propia

La selección de la primera cohorte de docentes (programa piloto) fue realizada por los directores de los departamentos académicos, luego de recibir de parte del CEDILE una presentación con los

propósitos, el marco referencial, así como la caracterización del grupo de profesores a los que se aspiraba: 20 en total para los dos campus, divididos por cupos por Facultades y con participación **voluntaria**. Por otro lado, los profesores serían elegidos preferiblemente entre los de tiempo completo² o medio tiempo³ y con la condición que hubieran cursado el Diplomado de Pedagogía Universitaria⁴. Una vez definidos los profesores por sus respectivos departamentos académicos, la propuesta fue consensuada con los Decanos y la Vicerrectoría Académica de la PUCMM y sometida al CEDILE. En la segunda y tercera cohortes, aunque el procedimiento fue el mismo, el cupo fue extendido, atendiendo a la alta demanda de solicitudes registrada luego de la experiencia piloto.

En lo que respecta a la modalidad de asesoramiento colaborativo o acompañamiento, la selección de profesores para llevar a cabo este trabajo constituyó un gran desafío, teniendo en cuenta la complejidad de la tarea a realizar y la importancia de contar con profesionales expertos en los procesos de comprensión y producción escrita. El siguiente perfil fue tenido en cuenta para la contratación de estos asesores colaborativos:

- Maestría y formación académica en Lingüística y en Didáctica.
- Experiencia en asesoramiento colaborativo.
- Estar familiarizado con la plataforma Moodle de la PUCMM.
- Disponibilidad de tiempo para estudio independiente y para participar en al menos tres reuniones por período académico.
- Horario flexible para las tareas de acompañamiento.

El equipo de profesores acompañantes quedó constituido como sigue.

Tabla N. 2: Total de profesores acompañantes por Departamento

Departamento	Cantidad
Español	7
CEDILE	6
Lingüística Aplicada	3
Postgrado/Lingüística	4
Total	20

Fuente: Elaboración propia

El Diplomado puso en contacto a los docentes participantes con los nuevos saberes a través de una metodología activa, participativa, cooperativa y constructiva, en la que la inter, trans y multidisciplinariedad jugaron un rol importante, sacando provecho a la composición de los grupos con profesores de diversas facultades y ramas del saber. Esta metodología implicó procesos continuos de reflexión, tanto en las clases presenciales y estudios independientes, como en el asesoramiento colaborativo, que favoreció la investigación en la acción. Los espacios reflexivos y de diálogo jugaron un rol importante para que los profesores comprendieran las teorías que sustentan las prácticas discursivas académicas y las ejercitaran en sus aulas, teniendo en cuenta la situación comunicativa y el contexto. En este sentido y tal como lo expone González

² El profesor de Tiempo Completo para su contratación debe de tener un mínimo de 2 años de experiencia académica y prestar servicios a la Universidad durante 40 horas a la semana. La carga de un Profesor de Tiempo Completo se distribuye entre las siguientes funciones: docencia, tutoría, investigación, servicio a la universidad y a la comunidad.

³ El profesor de Medio Tiempo presta servicios a la universidad durante 20 horas a la semana.

⁴ El propósito del Diplomado en Pedagogía Universitaria es contribuir a profesionalizar la docencia en la educación superior, sobre todo de aquellos profesionales que no han estudiado carreras educativas.

Pinzón (2012, p. 164), coincidimos con los propósitos del Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad colombiana Sergio Arboleda de promover que los participantes hagan suya la idea de entender la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas y no como un “plan de instrucción”, que artificialmente refleje prácticas utilizadas en los espacios educativos anteriores.

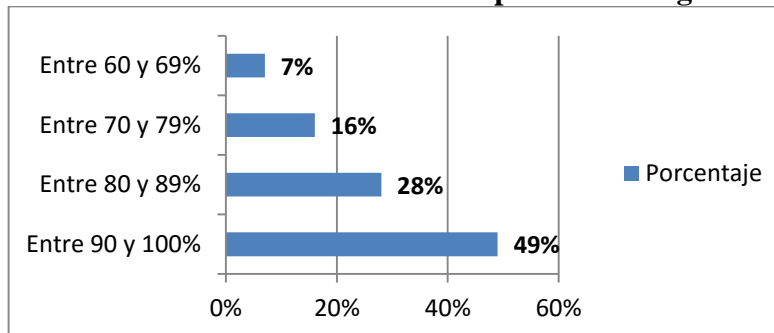
Los participantes del Diplomado de la PUCMM elaboraron individualmente un [portafolio](#) (en el primer período) y realizaron un [proyecto de investigación](#) (en el segundo período), mediante el cual cada docente aplicó estrategias de lectura y/o escritura en la asignatura que estaba enseñando. Estos trabajos posibilitaron una reflexión continua como base para su desarrollo profesional, transponiendo didácticamente en sus clases, de manera constructiva, estrategias de procesamiento de la información escrita para que sus estudiantes mejoraran sus competencias al leer y expresar sus conocimientos, según los géneros académicos propios de sus áreas. El portafolio y el proyecto de investigación-acción representaron el 80% de la [evaluación](#) de los participantes en el Diplomado.

Resultados

Portafolios docentes

Un 81% de los participantes de las tres cohortes completó su portafolio. La evaluación de estos portafolios se efectuó según [una rúbrica](#), que fue compartida con los docentes desde las primeras sesiones del Diplomado. La siguiente gráfica muestra los resultados de dicha evaluación:

Gráfica 1: Distribución de la evaluación de los portafolios según nota alcanzada



Fuente: Elaboración propia

Los portafolios docentes ubicados en los rangos evaluativos de 80 a 100% representaron un 77% del total y reflejaron un trabajo reflexivo a lo largo del primer período formativo y el logro (de muy bueno a excelente) de los siguientes aspectos:

- Organización general a través de un paratexto claro y la presentación de evidencias de los procesos realizados.
- Originalidad y creatividad mediante el uso de citas apropiadas en cada acápite general, de reflexiones personales críticas en cuanto a la valoración de lo aprendido y del establecimiento de metas para el siguiente período.
- Prácticas en clase realizadas a profundidad, afinadas luego de la revisión por parte de los profesores acompañantes.

- Estudios independientes con respuestas reflexivas a las guías de lectura presentadas (que contenían preguntas explícitas, inferenciales y críticas). Las mejores evaluaciones denotaron, igual que en el caso de las prácticas, profundidad en los puntos de vista y el afinamiento realizado a estos trabajos después de la realimentación en la plataforma virtual por parte de los profesores acompañantes.

En cuanto a las debilidades más frecuentes detectadas, éstas se relacionaron con el proceso de producción escrita (coherencia, cohesión y claridad en la expresión de las ideas), la intertextualidad (uso de citas sin apego al formato APA) y problemas de normativa, lo que demostró que los profesores participantes no realizaron un minucioso proceso de edición, en algunos casos y, en otros, deberían mejorar sus propias competencias de producción escrita.

Los portafolios docentes ubicados en los rangos evaluativos de 60 a 79% (23% del total) presentaron un paratexto sin una clara organización, prácticas en clase incompletas, estudios independientes con una resolución concisa y, en algunos casos, errónea. Cabe destacar que las mayores debilidades se presentaron en las reflexiones del profesor participante, más centradas en su deseo de realizar un buen trabajo docente, que en evidencias de haber realizado procesos de investigación-acción. Su producción escrita presentó fallas en aspectos de coherencia y cohesión de ideas, así como en el apego a las normas de acentuación y, sobre todo, de puntuación.

Luego de la entrega del portafolio y de su evaluación para la nota final del Diplomado, todos los participantes tuvieron la posibilidad de realizar un nuevo afinamiento del mismo, con la guía de los profesores acompañantes y de las facilitadoras del Diplomado, lo que ocurrió en un 60% de los casos, la mayor parte entre quienes habían obtenido evaluaciones en los rangos inferiores. El trabajo procesual, en estos casos, permitió mejorar tanto las reflexiones sobre la práctica como los aspectos formales.

En cuanto al 19 % de los profesores que no completaron sus portafolios, podemos sintetizar las razones de la siguiente manera: aquellos que habían realizado sus prácticas en clase, reflexiones y estudios independientes, pero que no los fueron organizando y afinando durante el semestre y aquellos que no trabajaron todos los procesos. En el primer caso se ubicaron incluso profesores muy reflexivos y participativos, con buenas transposiciones didácticas en sus clases. El segundo grupo corresponde a aquellos profesores a quienes les resultó muy difícil llevar a la práctica lo aprendido. Entendieron el concepto de alfabetización académica, pero no siempre pudieron hacer el tránsito de clases expositivas, centradas en el profesor, a otras en las que primara la construcción cooperativa del conocimiento. En ambos casos, al dejar la construcción del portafolio para el final del período, esta tarea implicó una carga tan grande, (sumada al trabajo complejo de cierre de semestre), que se hizo imposible ejecutarla.

Proyectos de aplicación de estrategias de lectura y escritura

De los 73 profesores participantes en las tres cohortes del Diplomado, un 84% completó su proyecto de investigación-acción centrado en estrategias de lectura y/o escritura situadas en sus disciplinas; 51% enfocados en la comprensión escrita y 49% centrados en la producción escrita. Cabe destacar que pensamos en procesos de investigación en la acción, porque el cuerpo de conocimientos didácticos para integrar la lectura y la escritura al currículo de las distintas disciplinas del nivel superior está aún formulándose y, por ende, era importante poner a prueba situaciones de trabajo en las aulas aún no experimentadas o llevadas a cabo parcialmente en otros

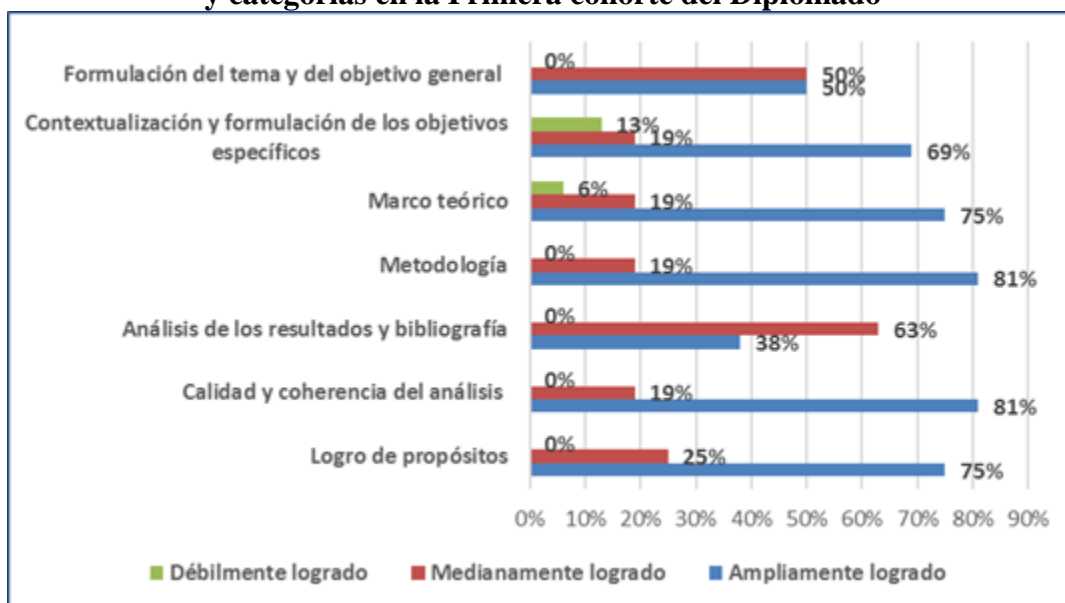
lugares, analizarlas en el contexto dominicano y sistematizarlas para contribuir con dicho conocimiento.

Los proyectos se focalizaron en los géneros discursivos más frecuentes de las áreas profesionales de los participantes, destacando sus modos de organización. Veamos algunos ejemplos.

- *Explicativo-expositivo*. Ej. 1 “Desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para la producción de textos académicos expositivos en Arquitectura”, Arq. Cinthia De la Cruz.
Ej. 2 “Implementación de guías para la elaboración de un informe evaluado por procesos en la asignatura Introducción a la Economía”, Lic. Rafael Rodríguez.
Ej. 3 “Aplicación del modelo de Flower y Hayes para la redacción de resúmenes de textos expositivos en la asignatura Fundamentos del Currículo (EDU-247-001)”, Lic. Edwin Paniagua.
Ej. 4 “Estrategias para mejorar la escritura de los informes de estudio de casos de los estudiantes de Estomatología en los grupos 075 y 076”, Dras. Alexandra Cid y Nelly Aracena.
- *Argumentativo*. Ej. 1 “Aprendizaje significativo a través de la producción de textos argumentativos en Administración Hotelera”, Lic. Patricia Tineo.
Ej. 2 “La producción de un ensayo argumentativo como estrategia para mejorar el nivel de desempeño evidenciado en el proceso de escritura en la asignatura Evaluación de los aprendizajes”, Lic. Melania Paredes.
- *Organización composicional*.
Problema-solución. Ej. “Aplicación de la estructura problema-solución en la producción de textos explicativos en la asignatura Control estadístico de calidad”, Ing. Rosario Bisonó.
Superestructura. Ej. 1 “Producción de informes y monografías y su evaluación colaborativa en la asignatura Química General”, Lic. Margarita Aquino.
Ej. 2 “El proceso de producción escrita en la tesis de grado de Arquitectura: una vía para transformar a los estudiantes de pregrado en escritores académicos”, Arq. Orisell Medina.
- *Graficación de lo comprendido*. Ej. 1 “Uso de mapas conceptuales como estrategias para potenciar la comprensión lectora”, Arq. Mauricio Estrella
Ej. 2 “Línea de tiempo como estrategia para mejorar la comprensión lectora en la enseñanza de Historia del periodismo dominicano”, Lic. Alejandro Esteban.
Ej. 3 “Uso de organizadores gráficos para facilitar la comprensión de textos académicos jurídicos”, Lic. José A. Grullón.
Ej. 4 “Uso de glosarios y diagramas de flujo como estrategias para mejorar la comprensión lectora y solucionar problemas en la asignatura de Estática”, Ing. Carlos Pantaleón.
- *Estilo*. Ej. “Producción de textos expositivos para audiencias diferentes en la asignatura Medicina Familiar y Comunitaria, Dra. Luz Rodríguez.

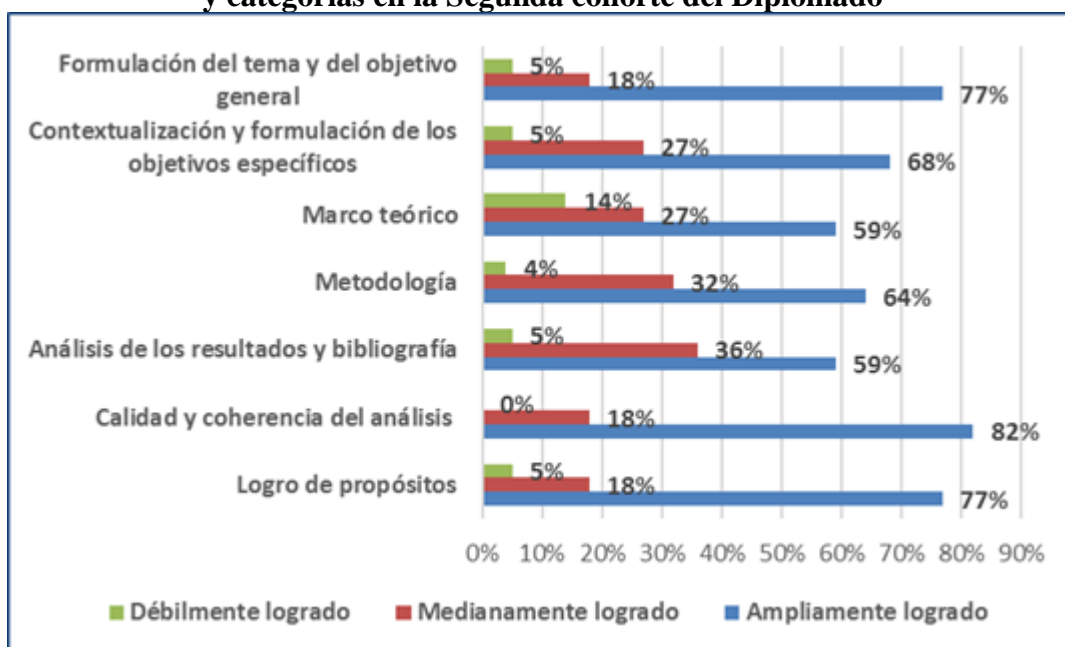
Los proyectos, al igual que los portafolios, fueron evaluados mediante una [rúbrica](#) .En las gráficas que presentamos a continuación, se observan los resultados para cada cohorte, en cada uno de los indicadores evaluados y según las tres categorías utilizadas (ampliamente logrado, medianamente logrado y débilmente logrado).

Gráfica 2: Resultados proyecto de aplicación de estrategias por indicadores y categorías en la Primera cohorte del Diplomado



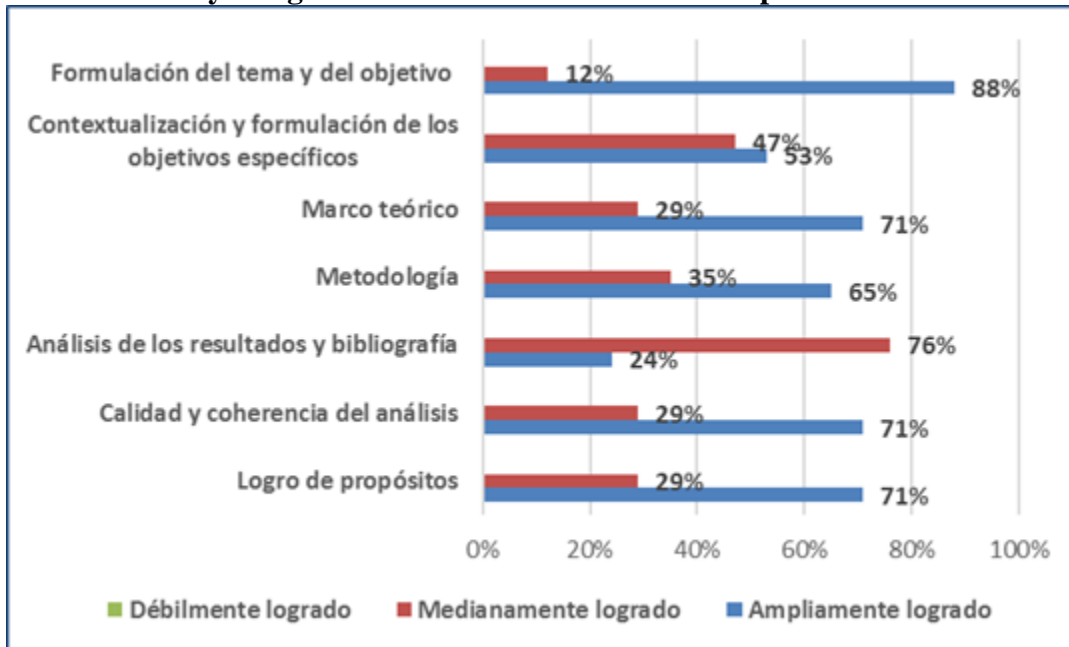
Fuente: Elaboración propia

Gráfica 3: Resultados proyecto de aplicación de estrategias por indicadores y categorías en la Segunda cohorte del Diplomado



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 4: Resultados proyecto de aplicación de estrategias por indicadores y categorías en la Tercera cohorte del Diplomado



Fuente: Elaboración propia

De las gráficas se desprende que los profesores participantes lograron los propósitos que perseguían en sus proyectos, aunque es necesario que continúen afinándolos, lo que es compatible con el proceso de investigación-acción que llevaron a cabo. Cabe señalar que la evaluación de los primeros trabajos nos llevó a [guiar más procesualmente](#) a los profesores de las cohortes siguientes, lo que redundó en mayor impacto en los estudiantes de las estrategias de puestas en práctica. En efecto, las debilidades más frecuentemente detectadas en los informes de investigación tuvieron que ver con la formulación de los objetivos específicos, el análisis de los resultados y la presentación de los referentes bibliográficos. A muchos participantes se les hizo difícil igualmente comprender que el proceso de investigación-acción requería una reflexión continua sobre su propia práctica como docente. Estos problemas, tal como se dijo, se fueron afinando y solucionando mediante la interacción entre el docente participante, los facilitadores del Diplomado y los profesores acompañantes.

Un dato importante a destacar, con respecto a los proyectos de investigación, es que sus resultados se presentaron en [seminarios \(dos por año, uno en cada campus\)](#), a los que se invitó a la comunidad universitaria. Cada docente expuso a los profesores asistentes su proyecto. El trabajo interdepartamental e institucional se puso de manifiesto en estos seminarios, pues se organizaron por horarios según las conveniencias de cada Facultad participante. Los Decanos presentaron a los expositores de su Facultad y tuvieron la responsabilidad de convocar, junto a los directores departamentales, a los profesores colegas de los disertantes. Se buscaba, de esta manera, que el arduo trabajo realizado por los docentes en el Diplomado se difundiera y que aquellos profesores que no lo habían cursado, pero que se sentían sensibilizados hacia el tema pudieran valorar los trabajos, reflexionar junto a sus autores de manera crítica y tratar de formar comunidades académicas alrededor de ellos para implementar las estrategias exitosas a nivel departamental. Al

primer seminario concurren 192 asistentes, al segundo, 120 y al tercero, 140 académicos de la PUCMM.

Otro resultado del Diplomado, igualmente importante que los anteriores, es que, de los 49 egresados de las dos primeras cohortes, 11 profesores se han sentido motivados a publicar sus investigaciones en [diferentes números del Cuaderno de Pedagogía Universitaria](#) de la PUCMM, y en las Memorias del XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura de la Asociación Internacional de Literacidad (ILA, por sus siglas en inglés). Por otro lado, 9 profesores de la PUCMM fueron expositores en el Congreso citado, en el eje “Alfabetización Académica”, lo que significó una amplia participación, pues en dicho eje se presentaron 26 ponencias de profesionales de Argentina (5), Chile (3), Colombia (1), México (4), Puerto Rico (2) y República Dominicana (11).

Logros, limitaciones y desafíos

Una de las metas del Programa de Alfabetización Académica fue impactar en el desarrollo profesional de los docentes participantes. Esta meta se logró en más del 80% de los docentes, quienes desarrollaron portafolios reflexivos y proyectos de investigación-acción en sus aulas, tal como se mencionó anteriormente. Los educadores asumieron ambos trabajos con deseos de experimentación y perseverancia, manifestando en sus evaluaciones del Diplomado que “ya no eran los mismos” y que habían aprendido la importancia de guiar el procesamiento de la información escrita en sus disciplinas mediante las competencias desarrolladas, que les permitieron poner en práctica diversas estrategias de lectura y escritura. Entre ellas, las más frecuentemente utilizadas fueron: el uso de guías de lectura con preguntas de información explícita e implícita apropiadas al género utilizado en la disciplina, el uso de organizadores gráficos diversos para manifestar la comprensión de lo leído (cuadros sinópticos, de doble entrada, mapas conceptuales, líneas de tiempo, entre otros), elaboración de resúmenes guiados, reflexiones críticas de los propios procesos de comprensión o de producción para favorecer la metacognición.

Por otro lado, como los profesores debían presentar sus proyectos de investigación en los seminarios anuales organizados por el CEDILE como un requisito para obtener el certificado del Diplomado, esta experiencia colaboró con su crecimiento profesional. En efecto, al tener que preparar sus exposiciones a partir del informe de investigación y al divulgar sus proyectos en la comunidad universitaria, obtuvieron no sólo mayores conocimientos teórico-prácticos, sino también valoración entre sus colegas. Estos seminarios posibilitaron igualmente formar equipos docentes alrededor del tema de la alfabetización académica en varios de los departamentos implicados (Comunicación Social, Arquitectura, Administración Hotelera, Administración de Empresas, Gestión Financiera y Auditoría, Terapia Física y Estomatología),

Otro logro del Programa fue la mejora en el desempeño en lectura y escritura de los propios docentes. En efecto, las lecturas guiadas entregadas como estudio independiente en cada una de las 20 sesiones del Diplomado, las prácticas en clase realimentadas por los profesores acompañantes, los portafolios docentes afinados luego de una evaluación pormenorizada por parte de las facilitadoras y el proyecto de investigación, realimentado procesualmente a lo largo del segundo período por acompañantes y facilitadoras, permitieron a los participantes tomar conciencia de sus propias debilidades en los procesos de comprensión y producción escritas e

irlas superando.

En cuanto al impacto en los estudiantes, medido por los profesores participantes y reportado en los proyectos investigativos, una conclusión común fue el aumento de motivación y de desempeño de parte de los estudiantes, manifestado en mejores resultados en sus exámenes a lo largo del período o, en el caso de profesores que contaban con dos grupos de la misma asignatura, comparando los resultados del grupo piloto y del grupo en el que no aplicaron las estrategias de comprensión y/o producción escrita. También expresaron que guiar los procesos de lectura y/o escritura constituyó una herramienta poderosa para la inserción disciplinar del estudiantado. Por otra parte, los estudiantes, en las encuestas de opinión que los profesores llevaron a cabo como parte de su proyecto, valoraron positivamente las estrategias y resaltaron el dinamismo y creatividad de las clases al favorecer la interacción y al estar centradas en los estudiantes.

Deseamos destacar, como otro aspecto positivo, que los profesores egresados del Diplomado han continuado la experiencia formativa con el CEDILE mediante talleres (3 en el 2015 y 2 en el 2016). Para el diseño de estos talleres, los educadores llenaron un cuestionario sobre los aspectos que deseaban profundizar, entre los que cabe resaltar el proceso inferencial en la comprensión escrita, la delimitación de los géneros académicos más frecuentes por carrera, la publicación de sus experiencias y el proceso de producción de artículos expositivos.

También señalamos, entre los logros, la creación de un nuevo programa, desarrollado a partir de las problemáticas señaladas por los profesores participantes en el Diplomado y que conciernen los trabajos finales de grado. Los educadores señalaron la necesidad de desarrollar una didáctica situada en este género académico, para guiar la escritura del informe que cierra el ciclo de asignaturas tales como Propuesta de tesis y Tesis o Propuesta de Informe Profesional de Grado y Trabajo Profesional de grado. Este nuevo [programa piloto](#) fue consensuado entre los Decanos de las Facultades de Ciencias y Humanidades y de Ciencias Sociales y Administrativas, la Vicerrectoría Académica, los Directores departamentales y el CEDILE para cuatro carreras: Arquitectura, Comunicación Social, Gestión Financiera y Auditoría y Ciencias Jurídicas y comenzó a desarrollarse en enero de 2016, habiéndose capacitado a 12 profesores de Arquitectura, a 6 de Comunicación Social y a 16 de Gestión Financiera y Auditoría. También se ha formado a un grupo de 10 [estudiantes tutores](#) para apoyar a los tesisistas.

Asimismo, tres nuevos cursos-talleres fueron solicitados al CEDILE: uno para 16 profesores de la Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas del CSTA, por parte de su Decana, con 30 horas de duración y acompañamiento en las aulas (asesoramiento colaborativo). Este [curso](#) se llevó a cabo en el primer semestre del 2016. Estuvo centrado en estrategias de comprensión y producción escrita de textos expositivos y fue de utilidad para afinar la propuesta que en el Diplomado habíamos realizado para estas estrategias. El otro curso fue solicitado por las Directoras del Departamento de Lingüística Aplicada de ambos campus y está llevándose a cabo en el presente período académico. Se enfoca en la enseñanza de [estrategias de comprensión lectora](#) y lo están cursando 30 profesores, 16 en el campus de Santiago y 14 en el de Santo Domingo, con una duración de 12 horas. El tercer curso-taller fue solicitado por la Vicerrectoría Académica para el Departamento de Educación de Santiago, con el propósito de mejorar las competencias de lectura de estudiantes cuyos resultados académicos deben mejorarse, entre otras

razones por problemas de comprensión. En reuniones con la Directora del Departamento y el Equipo de docentes coordinadores, se ha establecido su inicio para agosto de 2016 y se trabajará virtualmente con blogs y sesiones semanales presenciales de dos horas de duración, en las que habrá lectura por placer y lectura con valor epistémico, situada en la carrera de Educación.

Veamos ahora **las limitaciones** que, en algunos casos, mermaron el impacto de la experiencia. Los profesores participantes no fueron descargados de docencia y de otras actividades curriculares, lo que implicó un gran esfuerzo para cada uno de ellos, pues debían consagrar alrededor de 10 horas semanales al Diplomado, divididas entre asistencia a clases presenciales (3 horas), estudios independientes (4 horas) y planificación de clases para poner en práctica las estrategias compartidas en el Diplomado (mínimo de 3 horas semanales).

Por otro lado, muchos de ellos no habían tenido experiencias previas con el asesoramiento colaborativo, lo que significó un gran reto para el Equipo Técnico del Programa, pues los profesores acompañantes debieron ayudar a vencer el temor de los participantes a sentirse supervisados, para que pudieran vivir el proceso como una reflexión junto a un “crítico amigo” y así profundizar, desde una perspectiva diferente, en áreas que podrían resultar más eficaces en el proceso de enseñanza, con una actitud abierta para que, de esta forma, el cambio impactara en su propia práctica educativa y, en consecuencia, en el desempeño de sus estudiantes.

Otro aspecto que merece destacarse se refiere a la escasa información previa sobre los géneros académicos más utilizados en las disciplinas, que implicó un trabajo pormenorizado al respecto durante las clases del Diplomado. Asimismo, observamos una experiencia limitada en la realización de proyectos de investigación por parte de los docentes participantes, lo que requirió muchas más horas de asesoramiento colaborativo que las estipuladas en el diseño del programa. Tal como se expresó anteriormente, luego de la experiencia piloto con la primera cohorte, el equipo gestor escribió guías para cada aspecto del proyecto de investigación, con preguntas reflexivas que ayudaron a las siguientes cohortes a una realización más efectiva y productiva de la investigación en cuanto a la delimitación del tema, a la búsqueda de información para el marco teórico, al uso de la intertextualidad al escribirlo, a la delimitación de la metodología y a cómo reportar los resultados y apegarse al formato APA para la bibliografía.

Finalmente, deseamos resaltar **los desafíos** que aún quedan pendientes. Pensamos que sería de gran utilidad sistematizar las informaciones sobre los géneros académicos desarrollados en las tres cohortes del Diplomado, para continuar construyendo una didáctica de los géneros científicos en las diferentes áreas disciplinares de la Universidad, como punto de apoyo para nuevas cohortes del Programa de Alfabetización Académica.

También sería muy importante investigar de qué manera las innovaciones llevadas a cabo por los profesores participantes se mantienen y afinan luego de haber cursado el Diplomado y cómo, sin asesoramiento colaborativo, dichos docentes son capaces de continuar indagando autónomamente, en procesos continuos reflexivos, basados en la investigación en la acción.

Otra línea importante de acción consistiría en realizar investigaciones que permitan dar seguimiento a los estudiantes que han recibido clases de profesores participantes en el Diplomado, para constatar si las estrategias de lectura y escritura aprendidas han tenido impacto en la calidad de los aprendizajes disciplinares a largo plazo y han sido consolidadas metacognitivamente por dichos estudiantes. Por otro lado, sería interesante realizar estudios

comparativos de los índices académicos de los estudiantes cuyos profesores han participado en el Programa de Alfabetización Académica con los que no han vivido esta experiencia.

Otro reto que nos planteamos es cómo lograr que un porcentaje mayor de profesores divulgue sus investigaciones de manera autónoma. Hasta ahora y en el marco de la continuidad de las acciones del Programa de Alfabetización Académica, se han ido animando varios participantes tal como se mencionó anteriormente. Sin embargo, la situación ideal sería que la motivación nazca de los mismos docentes, a partir del convencimiento sobre el valor de difundir académicamente sus hallazgos.

La formación de equipos docentes en los Departamentos, si bien se ha ido gestando en algunas carreras, necesita fortalecerse. Pensamos que los talleres para dar continuidad a los egresados del Diplomado van a jugar un rol importante, pero se necesita delinear una estrategia consensuada con los Directores departamentales y Decanos para su sostenibilidad a largo plazo.

Finalmente, y como un desafío institucional, pensamos que debe reflexionarse sobre cómo extender esta experiencia de manera efectiva y sostenible. De esta idea se desprende otra y es cómo desarrollar las competencias de asesoramiento colaborativo en un número mayor de profesores, incluso entre quienes no han tenido experiencia previa en este tipo de apoyo profesional a colegas.

Reflexión final

Nuestros objetivos de colaborar con el profesorado participante en el Diplomado para que pudieran mejorar sus prácticas, en cuanto a llevar a los estudiantes a gestionar mejor sus procesos de lectura y escritura en sus áreas disciplinares, han dado resultados positivos. Ha habido cambios sustanciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los profesores, tanto en aspectos pedagógicos, afectivos como en la forma en que han trabajado la lectura y la escritura académicas, producto de la reflexión que se ha producido gracias a las tres modalidades de desarrollo profesional que han resultado complementarias (capacitación presencial, asesoramiento colaborativo y estudio independiente).

Estos cambios han incentivado en los estudiantes un aprendizaje significativo, transformando su experiencia, a partir de comprender que el saber disciplinar es más que conocer los contenidos; es también aprender a participar en una comunidad discursiva, es decir, conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en la acción. Parfraseando a Freire (1999), si trabajamos para que nuestros estudiantes se replanteen críticamente las palabras de su mundo para poder expresar la propia, reafirmando así su condición de seres humanos y su participación en el devenir histórico de su sociedad, estaremos aportando a la formación de ciudadanos y de profesionales responsables y críticos.

En otro orden de ideas, el Diplomado ha permitido la creación de una estructura estable de cooperación con el profesorado, sus Departamentos y Facultades, que ha dado como frutos acciones conjuntas (seminarios, congresos, publicaciones, talleres de consolidación de la experiencia, formación de equipos docentes) que están impactado en la vida académica de la PUCMM y que pretendemos reforzar para que puedan hacerlo aún más a mediano y a largo plazo, de la mano del Plan Estratégico que la Universidad se ha trazado y que destaca la

importancia de la interdisciplinariedad y del desarrollo de las competencias que el modelo educativo universitario propone para el ejercicio de la acción educativa de los profesores.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P.; Hernández Castilla, R. y Ángel-Uribe I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 345-357.
- Artemeva, N. (2008). Toward a unified social theory of genre learning, *Journal of Business and Technical Communication*, 22 (2), 160-185.
- Barranco, A. (2012). Estrategias de lectura y escritura en Ingeniería Civil. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 9, (17), 9-15.
- Bazerman, C. (ed.) (2008). *Handbook of research on writing. History, society, individual, text*. New York: Erlbaum.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, Tipificación y Actividad*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/269222521_GENEROS_TEXTUALES_TIPIFICACION_Y_ACTIVIDAD
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea Ediciones.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En P. Carlino, P. y S. Martínez, S. (coords.). *La lectura y la escritura: un asunto de todos*. Neuquén, Argentina: EDUCO, Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 355-381.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre las lecturas contemporáneas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2007). *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión. En I. Ballano e I. Muñoz (coords.). *Escribir en el contexto académico*. Bilbao: Deusto Digital.
- Centro de Desarrollo Profesorado. (2009). Sondeo al profesorado de la PUCMM sobre las prácticas de lectura y escritura. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 6, (12), 36-39.
- Cubo de Severino, L. (2007). *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- González Pinzón, B. (2012). The progression and transformations of the Program of Academic Reading and Writing (PLEA) in Colombia's Universidad Sergio Arboleda. En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (eds). *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places*. Anderson: Parlor Press. The WAC Clearinghouse, p. 157-167. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter14.pdf>
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.

- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488.
- Moyano, E. y Natale, L. (2012). Teaching academic Literacy across the university curriculum as institutional policy: The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (eds). *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places*. Anderson: Parlor Press. The WAC Clearinghouse, p. 23-34. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter2.pdf>
- Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014). Recuperado de: http://www.isfodosu.edu.do/portal/page/portal/isfodosu/CES-CTA-PACTO%20EDUCATIVO-Documento%20Pacto%20Educativo%20-%201-04-2014_0.pdf
- Padilla, C., Douglas, C. y López, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Padilla, C., Douglas, C. y López, E. (2010). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Parodi, G. (2007). Comprensión y aprendizaje a partir del discurso especializado escrito: Teoría y empiria. En G. Parodi (ed.). *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira* (p.223-255). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2009). *Lingüística de corpus*. Madrid: Arco Libros.
- Peronard, M. y Gómez Macker. L. (1985). Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: Hacia un modelo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23, 19-32.
- Peronard, M. (2007). La Escuela Lingüística de Valparaíso: Algunos principios fundantes. *Revista Signos* 40 (65), 489-494.
- Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba, Argentina: Comunicarte
- Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. (2011). *Modelo educativo*. Santiago de los Caballeros: PUCMM.
- Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. (2011). *Reglamento de Profesores y Carrera Académica*. Santiago de los Caballeros: PUCMM.
- Quintana, H. (2010). *Didáctica de la comprensión lectora*. Puerto Rico: Ediciones SM.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). Development of dialectal processes in composition. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (eds.). *Literacy, Language and Learning* (p. 307-329). Cambridge: Cambridge University Press.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, N. 59, 43-61.