

COLABORACIÓN INTERDISCIPLINAR: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

Karina Alejandra Arenas Hernández
Universidad del Valle (Colombia)
karina.arenas@correounivalle.edu.co

Karen López Gil
Universidad del Valle (Colombia)
karen.lopez.gil@correounivalle.edu.co

Recibido: 15/08/2022 - **Aprobado:** 01/11/2022 - **Publicado:** 13/03/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n83a08

Resumen: Este artículo presenta una revisión sistemática exploratoria sobre formación docente en escritura, que incluyó 53 artículos indexados en Scopus, Ebsco, ProQuest Central, Scielo y Redalyc. Los resultados muestran estrategias de colaboración entre docentes de lenguaje y de otras disciplinas, principalmente para diseñar orientaciones y criterios de evaluación de tareas escritas. Se reconocieron diferentes aproximaciones teóricas sobre escritura académica y trabajo interdisciplinario. Se evidencia el potencial que tiene la colaboración descrita como estrategia para formar docentes universitarios en escritura y se sistematiza su funcionamiento, lo que puede orientar esfuerzos para abordar la escritura como herramienta de aprendizaje en las disciplinas.

Palabras clave: colaboración entre docentes; educación superior; escritura; formación docente; interdiscipliniedad.

INTERDISCIPLINARY COLLABORATION: TEACHER'S EDUCATION STRATEGY ON WRITING AT UNIVERSITY

Abstract: This article presents an exploratory systematic review on teacher training in writing which included 53 articles indexed in Scopus, Ebsco, ProQuest Central, Scielo, and Redalyc. The results show the design of guidelines and evaluation criteria for written task as the main collaborative activities. Different theoretical approaches were recognized, mainly covering academic writing and interdisciplinary work. This exploratory review shows that interdisciplinary collaboration holds potential for teacher's education at university and systematizes the ways in which this strategy works, which can guide efforts to address writing in higher education as a learning tool in the disciplines.

Keywords: teacher cooperation; higher education; interdisciplinary approach; teacher education; writing.

Editores

Juan Fernando Taborda Sánchez
Juan Esteban Ibarra Atehortúa
Pablo Julián García Valencia
Maira Alejandra Barragán Vergara

1. Introducción

En el panorama actual de la educación superior, se identifica un creciente interés por diseñar y poner en marcha estrategias de apoyo a los estudiantes para el desarrollo de competencias relacionadas con la lectura y la escritura académicas. Lo anterior se ha dado teniendo en cuenta que estas no se aprenden en un momento específico de la formación, sino que se desarrollan a lo largo de las trayectorias académicas y en función de las prácticas y demandas específicas de los contextos en los que participan los sujetos. Por tanto, no es posible esperar que los estudiantes las dominen al ingresar a la universidad (Carlino, 2013; Castelló, 2014; Uribe, Lovera & Navarro, 2022).

Además, se ha sustentado ampliamente que leer y escribir en la educación superior son prácticas que posibilitan la construcción de conocimiento, es decir, tienen una función epistémica y no solo comunicativa (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette, & Garufis, 2016; Serrano, 2014). También se reconoce que la lectura y la escritura son distintas en cada disciplina, ya que precisamente las formas de elaborar y socializar el conocimiento asumen diferentes matices en función de las particularidades de cada comunidad discursiva. Para ello, es necesario que los estudiantes se involucren en prácticas de comunicación situadas en sus áreas de estudios (Hyland, 2012; Tusting & Barton, 2016).

Asumir la perspectiva esbozada implica esfuerzos deliberados para orientar el aprendizaje en las disciplinas a través de la lectura y la escritura situadas. Una de las formas de llevar a cabo acciones en este marco es el trabajo colaborativo entre docentes del área de lenguaje y docentes de las diferentes disciplinas, denominado por Natale, Stagnaro, Pérez y Ríos (2016) como «codocencia». Sobre ello, Paretti (2011) plantea que los profesores universitarios tienen un gran desafío porque se han formado como especialistas en sus áreas de conocimiento y, en ese sentido, dominan tácitamente sus discursos específicos, lo que influye en que no identifiquen la necesidad de orientar a los estudiantes en el aprendizaje de las formas de comunicación particulares de sus disciplinas. Por su parte, los docentes de lenguaje tienen un dominio sobre las estructuras lingüísticas y las posibles formas de mediación para su aprendizaje, pero no disponen de los conocimientos específicos de las áreas para enseñar a leer y a escribir de manera contextualizada. Estas particularidades hacen que el trabajo colaborativo albergue un gran potencial de formación, ya que no solo aportaría a los estudiantes, sino también a las transformaciones de concepciones y prácticas de los docentes involucrados en las colaboraciones (Castelló, 2014; López-Gil & Molina, 2018).

Esta modalidad de trabajo ha sido abordada por Jacobs (2007), quien identificó diferentes factores que influyen en las colaboraciones, entre ellos la naturaleza de las relaciones, las dinámicas de poder, los roles y responsabilidades de los docentes, y las formas de interacción para explicitar las especificidades de los discursos disciplinares. Si bien se han definido estas características y la colaboración se ha puesto en marcha mediante distintas estrategias en instituciones de educación superior alrededor del mundo, no se han sistematizado las tendencias de este tipo de trabajo. En consideración de lo anterior, el objetivo de este artículo es caracterizar los

programas de formación de docente en escritura, los aprendizajes que se movilizan, las limitaciones y desafíos, así como analizar cómo aportan a la transformación de las prácticas docentes.

2. Metodología

Se desarrolló una revisión sistemática exploratoria, proceso en el que se da respuesta a una pregunta de investigación a través del mapeo de la literatura existente atendiendo a unos criterios rigurosos de búsqueda, selección, evaluación y síntesis de la información (Newman & Gough, 2020). Para ello, se retomaron las cuatro etapas descritas por Levac, Colquhoun & O'Brien (2010).

2.1. Etapa 1: definición de la pregunta de investigación

En esta primera etapa se identificó el vacío de conocimiento al que pretende responder la revisión. Para ello, se planteó como pregunta general ¿cuáles son las características de los programas de formación de docentes universitarios en escritura? y como preguntas específicas: ¿qué metodologías se usan en los programas de formación?, ¿qué tipo de relación se construye entre formador y formado?, ¿qué temáticas se abordan?, ¿cuál es su duración?, ¿cuál es la naturaleza de las iniciativas?, ¿quiénes participan en los programas?, ¿cuáles son los marcos teóricos que sustentan los programas? y ¿qué metodologías de investigación se usan para dar cuenta de las experiencias de formación?

2.2. Etapa 2: delimitación de las bases de datos y criterios de búsqueda

Se seleccionaron bases de datos multidisciplinarias que incluyeran un número importante de revistas en educación: Scopus, Ebsco y ProQuest Central, así como bases con información específica de contextos hispanohablantes: Scielo y Redalyc.

Entre los criterios de inclusión se consideraron publicaciones científicas en modalidad de artículos de investigación, en un rango temporal de 10 años —de 2010 a 2020—, en idiomas español e inglés y sin filtros de ubicación geográfica. Se excluyeron otros tipos de fuentes, como—tesis, informes, libros, capítulos, ponencias—, publicaciones anteriores al 2010 y todas aquellas que se centraran en niveles educativos distintos al universitario.

Las palabras clave se combinaron con operadores booleanos que dieron lugar a las siguientes fórmulas de búsqueda:

teacher OR professor
AND university OR higher education OR college
AND academic literacy OR writing in disciplines OR writing across the curriculum OR academic writing
AND training OR professional development OR education OR teaching

2.3. Etapa 3: selección y evaluación de las fuentes

Al aplicar las fórmulas de búsqueda en las bases de datos, se encontró un universo de 632 artículos. Luego de su aplicación, se descartaron artículos duplicados y se evaluó la pertinencia de cada fuente a partir de la lectura del título, el resumen y las palabras clave y de los textos completos. Este proceso de evaluación se llevó a cabo de forma independiente por dos investigadoras. La Figura 1 detalla los resultados de cada uno de los filtros de selección:

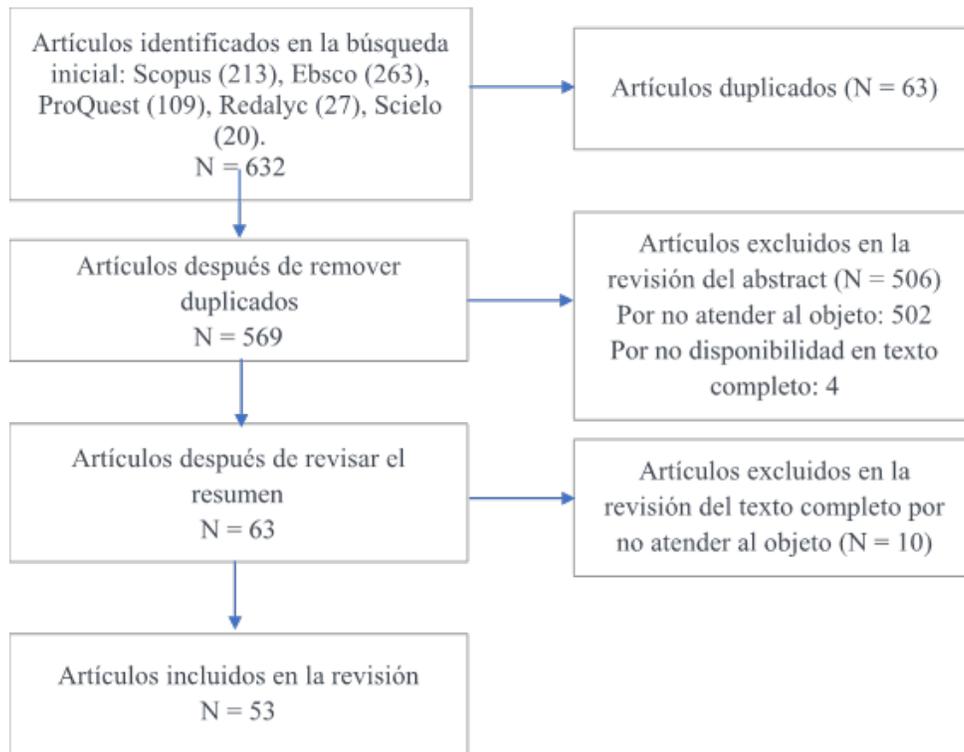


Figura 1. Esquema del procedimiento aplicado para la revisión sistemática exploratoria

2.4. Etapa 4: análisis

En primer lugar, se caracterizaron los artículos de acuerdo con datos bibliométricos básicos: país de origen, año de publicación, idioma y revistas. Posteriormente, se desarrolló un análisis de contenido cualitativo (Hsieh & Shannon, 2005) con una categorización semiinductiva a partir de la lectura de los textos completos. Se retomaron como categorías previas los temas definidos en las preguntas de investigación y se incluyeron categorías que emergieron de los datos.

3. Resultados y discusión

3.1. Caracterización bibliométrica

En esta primera categoría se describen las características generales de los artículos. Respecto al contexto geográfico, se evidencia un predominio de investigaciones reportadas en Estados Unidos. En Latinoamérica, Argentina lidera las publicaciones sobre este tema, aunque se evidencian también iniciativas en Colombia, Chile y México. Por su parte, en Sudáfrica y en Australia se reportan varias experiencias relacionadas. De modo particular, llama la atención la escasa cantidad de iniciativas en países europeos (Tabla 1).

País	Cantidad
Argentina	8
Australia	5
Austria	1
Canadá	1
Chile	3
China	1
Colombia	4
Estados Unidos	13
Israel	1
México	1
Nueva Zelanda	1
Qatar	2
Reino Unido	3
Singapur	1
Sudáfrica	6

Tabla 1. Lista de la cantidad de las publicaciones y sus países de origen

Aunque hay variedad en las revistas en las que se publica sobre el tema de formación de docentes disciplinares en escritura, se encontraron nueve investigaciones. En *Across the Disciplines*, cinco de estos artículos son correspondientes a un monográfico. Por su parte, en *College Composition and Communication*, *Teaching English in the Two-Year College* y en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* aparecen tres textos relacionados cada una. En cuanto al idioma se refiere, 15 de las publicaciones seleccionados se encontraron en español y 38 en inglés.

En relación con las fechas de publicación, hay una concentración de publicaciones en los inicios de década, con 35 artículos compartidos entre 2011 y 2013, así como una distribución más o menos homogénea en los siguientes años.

3.2. Estrategias de formación de los docentes

El análisis de esta categoría nos permitió identificar que la estrategia de formación que predomina es el trabajo colaborativo entre docentes, que se caracteriza por involucrar la participación de expertos en lenguaje y de docentes de distintas disciplinas, que están interesados en favorecer el desempeño de los estudiantes a través de la lectura y la escritura, y que reflexionan sobre el trabajo conjunto. Esta forma de colaboración asume distintas modalidades; por ejemplo, algunas de las experiencias combinan actividades de formación a través de seminarios, talleres o diplomados, con el acompañamiento en el diseño (Bastian, 2014; López, Gómez & Pedraza, 2012) y la ejecución de distintas estrategias que se usan en las clases de los docentes de las disciplinas (Airey, 2011; Arciniegas & Arenas, 2019; Ávila, González & Peñaloza, 2013; Bergman, 2016; Bury & Sheese, 2016; Escobar, Garbarini, López & López, 2019; Kester, Block, Reinfeld, & Orndorff, 2016; López-Gil & Molina, 2018; Moyano & Giudice, 2016a; Zemliansky & Berry, 2017). Sobre estas formas de orientación, Carlino (2009) reconoce que suelen tener incidencias significativas en las prácticas de enseñanza de los docentes, ya que contemplan tanto actividades de formación, que movilizan reflexiones y concepciones, como acompañamiento para la transformación de dichas prácticas.

Además, se identificaron otras formas de colaboración en las que se hace solo formación, sin que ello implique diseño conjunto de estrategias (Barnhisel, Stoddard, & Gorman, 2012; Basgier, 2014; Doran, 2019; Graziano, 2012; Kahn & Holody, 2012; Portilla, 2014) y colaboraciones sin actividades explícitas de formación (Natale, 2013; Van Schalkwyk, Bezuidenhout, Botha, & Van Schalkwyk, 2011; Simons, 2017; Tarabochia, 2013; Tatzl, Hassler, Messnarz, & Fluhr, 2012; Torres, 2018; Tribble & Wingate, 2013; Wilkes, Godwin, & Gurney, 2015; Wingate, 2018). Este tipo de trabajo, centrado en la colaboración de los expertos, tiene distintas formas de denominación: negociación entre pares, alianzas, parejas pedagógicas, tutorías personalizadas, pedagogía de enseñanza conjunta y coenseñanza.

Algunas variaciones de estas modalidades implican que los docentes revisen conjuntamente las producciones escritas de los estudiantes (Jaidev & Chan, 2018; Paxton, 2011; Wilkes, Godwin, & Gurney, 2015) y que hagan una evaluación compartida de la experiencia llevada a cabo (Doty, 2012; Lovera & Uribe, 2017; McWilliams & Allan, 2014). También se identificó una colaboración para investigar los usos de la escritura en un área disciplinar particular (Lillis & Rai, 2011) y otra en la que se mostraba a los docentes de las disciplinas qué géneros leer y escribir (Errázuriz & Fuentes, 2012).

Las formas de colaboración descritas implican relaciones de distinta naturaleza entre los formadores y los formados; sin embargo, se evidencia un predominio de la simetría en el trabajo, sustentada en dos asuntos fundamentales: la consideración de que cada docente tiene diferentes conocimientos y experiencias que aportan a la relación colaborativa que se establece, y la reflexión sobre los resultados que se obtienen gracias al trabajo conjunto (Jacobs, 2007). A partir de ello, es posible inferir que estas formas de colaboración simétricas implican

mecanismos de negociación en los que pueden subyacer relaciones de poder particulares; empero, este asunto no es objeto de reflexión explícita en todos los artículos.

Algunos estudios muestran las percepciones de los estudiantes sobre la colaboración y los apoyos recibidos, que suelen ser positivas (Barnhisel, Stoddard, & Gorman, 2012; Chanock, Horton, Reedman, & Stephenson, 2012; Keating & Long, 2012; Marshall, Conana, Maclon, Herbert, & Volkwyn,, 2011; Kester, Block, Reinfeld, & Orndorff, 2016; López-Gil & Molina, 2018; Maldoni, 2017; Tatzl, Hassler, Messnarz, & Fluhr, 2012; Torres, 2018) o sugerencias de estos para mejorar las experiencias (Wolffensperger & Patkin, 2013). No obstante, se evidencia que las relaciones de colaboración también inciden en la formación de los docentes universitarios, quienes, generalmente, son expertos en sus campos disciplinares, pero no reciben formación para ejercer su labor como profesores, por lo que es poco habitual que reflexionen sobre las implicaciones del ejercicio pedagógico. Por ejemplo, los profesores de lenguaje aprenden sobre la diversidad de géneros y sus usos, se especializan en el discurso de las diferentes disciplinas y aprenden a negociar, poniendo en juego sus conocimientos sobre lingüística y didáctica de la lengua. Por su parte, los profesores de las materias específicas toman conciencia sobre la importancia de trabajar el lenguaje de las disciplinas y comprenden el valor de ello en el aprendizaje de los contenidos, lo que incide en sus prácticas de enseñanza.

De acuerdo con lo anterior y con lo reportado en los artículos, las relaciones colaborativas que se establecen para ayudar a que la lectura y la escritura sean herramientas de construcción de conocimiento en las disciplinas favorecen la toma de conciencia por parte de los docentes sobre asuntos que trascienden lo relacionado con leer y escribir. En este sentido, los profesores reflexionan sobre la importancia de orientar los aprendizajes de los estudiantes, sobre el lugar y las funciones de la evaluación y, en general, sobre su quehacer como profesores.

En general, la participación de los docentes en las estrategias de formación es voluntaria, pero en algunas de las experiencias se identificaron estímulos como pagos (Kester, Block, Reinfeld, & Orndorff., 2016; Zemliansky & Berry, 2017) o certificación para quienes participan en espacios de formación (Arciniegas & Arenas, 2019), asunto que podría influir en el grado de aceptación y desarrollo de las iniciativas.

3.3. Características de los participantes

En todas las experiencias reportadas en los artículos hay participación de profesionales del área de lenguaje quienes, en su mayoría, lideran las iniciativas. Estos asumen distintos roles, entre los que se identificaron: profesores, profesionales de apoyo o directivos de centros y programas de escritura. El papel principal que juegan es el de ayudar a entender cómo funcionan los discursos en las disciplinas y a que los docentes de estas expliciten sus conocimientos tácitos sobre la comunicación en sus áreas. Este hallazgo es fundamental para el campo de investigación relacionado con la lectura y la escritura en la educación superior, puesto que muestra la necesidad de que el rol de los profesores de lenguaje se transforme y pase de la orientación exclusiva de cursos aislados de lengua a la consideración de alternativas de colaboración, en las que pueden poner en funcionamiento sus conocimientos

lingüísticos y didácticos de forma contextualizada en las áreas. Estos profesionales se reconocen en los artículos mediante diferentes nombres, tales como profesores de letras, de lenguaje, de escritura, de lingüística, o expertos en literacidad académica o en educación.

Con respecto a las áreas distintas al lenguaje que participan en las iniciativas, se identificó que ingeniería (13) y salud (12) son las más mencionadas, mientras que las relacionadas con las humanidades (3) aparecen poco. Esto podría tener relación con la «cercanía» de prácticas de lectura y escritura explícitas que se percibe en cada disciplina, lo que incide en la identificación de necesidades de orientación de los estudiantes. La otra tendencia evidenciada en este sentido es que en algunas universidades las estrategias no se despliegan en un programa o disciplina en particular, sino que se ofrecen de manera general. En los casos en que se reporta esta particularidad, se identifica que las estrategias tienen una fuerte institucionalización, que favorece la destinación de recursos, un funcionamiento activo y su reconocimiento entre los integrantes de las comunidades universitarias.

3.4. Énfasis de la formación

Sobre los énfasis de la formación, se identificó que la mayoría de las estrategias abordan el proceso de escritura; además, se evidenciaron otras que trabajan tanto lectura como escritura, y muy pocas relacionadas con la oralidad (Jaidev & Chan, 2018; McWilliams & Allan, 2014; Natale, 2020; Van Schalkwyk, Bezuidenhout, Botha, & Van Schalkwyk, 2011), la multimodalidad (Airey, 2011; Leibowitz, Bozalek, Carolissen, Nicholls, Rohleder, Smolders, & Swartz, 2011) y las búsquedas bibliográficas (Simons, 2017; Wilkes, Godwin, & Gurney, 2015). El énfasis en la escritura se podría relacionar con que a través de ella se elaboran productos que son tangibles y que reflejan las dificultades de los estudiantes para construir los conocimientos de sus disciplinas; además, esta forma de comunicación se ha privilegiado en las interacciones académicas como mecanismo de legitimación de pertenencia a una comunidad discursiva específica.

Estos hallazgos abren un interrogante relacionado con qué tan conscientes son los docentes de que la claridad y profundización en la escritura o el dominio de las temáticas en situaciones de exposición oral depende de lo que los estudiantes leen. Al respecto, una reflexión específica favorecería un abordaje integral de la comunicación en el ámbito universitario, en el que, si bien se valida la escritura como mecanismo principal de participación, esta depende de cómo se busca información confiable para los textos, que, entre otros asuntos, tienen características de multimodalidad, y de cómo esta se procesa y se comprende.

Con respecto a las temáticas específicas que se abordan en las estrategias de formación, se identificó en la mayoría de los artículos una tendencia a discutir asuntos de orden pedagógico, relacionados con la importancia de guiar de forma explícita los procesos de aprendizaje de los estudiantes y con las funciones de la evaluación; por ello, las actividades giran alrededor del diseño de tareas de escritura de guías de escritura y de evaluación. Estas temáticas y actividades son coherentes con la perspectiva de la función epistémica de la lectura y la escritura, la cual reconoce que son procesos relacionados con la construcción de conocimientos, la participación y el

aprendizaje de las disciplinas, que requieren un abordaje explícito en las prácticas de enseñanza. Otros de los asuntos se relacionan con la identificación de los conocimientos tácitos sobre las formas discursivas disciplinares, que cobra relevancia en las dinámicas de interacción entre docentes de las disciplinas y docentes de lenguaje.

También se evidenciaron discusiones sobre las características de algunos géneros discursivos académicos, como artículos científicos, informes, ensayos y análisis de caso, aunque estas aparecen con menor frecuencia en los artículos encontrados. Durante la implementación de las experiencias, hay un énfasis en ofrecer modelos de textos a los estudiantes, proponer la escritura en proceso, promover la evaluación entre pares y propiciar el desarrollo de competencias complementarias a las académicas —competencias ciudadanas, pensamiento crítico, competencias cognitivas—, el uso de herramientas digitales y el dominio de asuntos de forma —gramática y citación de fuentes—. Se identificaron, además, otras aproximaciones temáticas muy particulares sobre escritura y poder (Lillis & Rai, 2011), identidad y voz (Leibowitz, Bozalek, Carolissen, Nicholls, Rohleder, Smolders, & Swartz,., 2011), lectura crítica (Bury & Sheese ., 2016; Torres, 2018), alfabetización informática (Bury & Sheese , 2016; Cattell, 2013; Simons, 2017; Escobar, Garbarini, López & López, 2019) y metacognición (Paretti, 2011); aunque la metacognición se explicita poco en las experiencias, se podría inferir que está involucrada en aquellas en las que se asume la escritura como proceso.

3.5. Fundamentación teórica de las propuestas

Aunque todos los artículos incluyeron la definición de conceptos básicos, en varios de ellos no fue posible identificar de forma manifiesta un enfoque o perspectiva teórica que enmarcara las investigaciones (10). Adicionalmente, las perspectivas teóricas son también diversas, pues algunas están enfocadas en la naturaleza de la escritura en la universidad y otras en las características de la interdisciplinariedad y la colaboración.

En los estudios situados principalmente en contextos anglosajones se identificaron como principales perspectivas: *writing across the curriculum*, articulada con *writing in disciplines* (Basgier, 2014; Bastian, 2014; Berger, 2015, Kahn & Holody, 2012; Kester, Block, Reinfeld, & Orndorff, 2016; Tarabochia, 2013; Zemliasky & Berry, 2017), *integrating content and language* (Lillis & Rai, 2011; Paretti, 2011; Paxton, 2011) y *academic literacy* (Bergman, 2016; McGowan, 2018).

Por su parte, en Latinoamérica se identifica con fuerza la perspectiva de alfabetización académica, impulsada por Carlino (2005, 2013), que se retoma en la mayoría de los artículos para situar el papel de la escritura en la universidad y justificar la responsabilidad compartida en su orientación a través del currículo y en las disciplinas (Arciniegas & Arenas, 2019; Errázuriz & Fuentes, 2012; Graziano, 2012; López-Gil, Gómez & Pedraza , 2012; Portilla, 2014). También se encuentra en este contexto el apoyo en la lingüística sistémico funcional y la pedagogía de la Escuela de Sydney (Escobar, Garbarini, López & López, 2019; Giudice, Godoy & Moyano, 2016; Moyano, 2010; Moyano & Giudice, 2016a, 2016b; Natale, 2020), perspectivas asumidas en el PRODEAC de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina) y que han tenido amplia difusión, debido a que este programa se ha

situado como un referente en América Latina en el trabajo conjunto entre expertos en lengua y expertos en las disciplinas.

Otro grupo de artículos centró su fundamentación teórica en los rasgos de la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la colaboración, dada la importancia de estas nociones en el establecimiento de los programas de formación docente (Havery, Townsend, Johnson, & Doab, 2019; Li, Cargill, Gao, Wang, & O'Connor, 2019; Pessoa, Gomez-Laich, Liginlal, & Mitchell, 2019; Serviss & Voss, 2019).

Si bien en estos hallazgos se identificaron algunas perspectivas teóricas comunes, correspondientes a tradiciones en determinados contextos geográficos, también se evidenció una diversidad y heterogeneidad de aproximaciones, con aportes de distintas disciplinas y campos. En ese sentido, no es posible hablar de una perspectiva única para entender cómo, por qué y para qué apoyar la escritura en la universidad y, mucho menos, cómo asumir la formación de profesores expertos en las disciplinas. Al respecto, Navarro, Ávila, Tapia-Ladino, Cristovão, Moritz, Narváez, y Bazerman (2016) plantean que justamente la complejidad de la escritura implica un abordaje teórico integrador y ecléctico, que articule distintos marcos y tradiciones.

3.6. Naturaleza de las iniciativas

La mayoría de las iniciativas cuenta con respaldo institucional (24), lo que se traduce en destinación de recursos para el sostenimiento y reconocimiento de las estrategias; empero, llama la atención que hay un número cercano de experiencias aisladas (17), que se llevan a cabo desde programas o unidades académicas particulares. En general, esto refleja interés por aportar, desde lugares distintos de posibilidad, a la transformación de las miradas tradicionales del rol de la lectura y la escritura para el aprendizaje en la universidad, lo que implica, a su vez y como ya se ha mencionado, fuertes reflexiones sobre el papel de los docentes de lenguaje y de las disciplinas.

Por otra parte, las iniciativas aisladas podrían representar una fuerza para lograr la institucionalización, ya que, en algunos de los artículos, se reportan resultados de los estudiantes y de la formación de los docentes que pueden ser llamativos para las instancias de decisión institucional. No obstante, pocas iniciativas se han llevado a cabo desde investigaciones e intereses particulares de profesores (Doty, 2012; Giudice, Godoy & Moyano, 2016; Havery, Townsend, Johnson, & Doab, 2019; Leibowitz, 2011; Li, Cargill, Gao, Wang, & O'Connor, 2019; Lillis & Rai, 2011; López, Gómez & Pedraza, 2012). A pesar de ello, estas aportan a que se resalte la importancia de este tipo de trabajo, en la medida en que se destinen esfuerzos de socialización de los hallazgos a nivel institucional o de los programas académicos.

3.7. Tiempo de duración de los programas

Pese a que el tiempo es uno de los aspectos que más inquieta en el diseño de programas de formación y se identifica como el principal desafío en los artículos revisados, es también el aspecto con menor descripción,

pues cerca de la mitad de las experiencias no especifican su duración. Trece experiencias indican desarrollar los acompañamientos a lo largo de un semestre, siete a lo largo de dos semestres y cinco plantean experiencias puntuales por horas o por un número limitado de semanas —inferior a un semestre—. Solo dos experiencias reportan un tiempo de tres semestres o más (Bergman, 2016; Wolffensperger & Patkin, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, es claro que el establecimiento de la duración de las estrategias depende de sus propósitos y de las características del contexto institucional. Aquellas que llevan a cabo un trabajo colaborativo entre los profesores de lenguaje y los de las disciplinas suelen durar más de un semestre, pues implican no solo el diseño, sino también la puesta en marcha y evaluación de las propuestas. De igual manera, las iniciativas que cuentan con un respaldo institucional suelen tener una mayor duración. El tiempo limitado de las estrategias puede incidir tanto en el impacto esperado —transformaciones de las prácticas docentes y competencias de los estudiantes— como en las posibilidades de seguimiento y evaluación a mediano y largo plazo.

3.8. Metodologías para registrar y reportar las experiencias de formación

La mayoría de los artículos se centran en describir o relatar las experiencias de formación docente, aunque no siempre se comparten las características específicas del diseño de investigación que se asumió. Se evidenció un predominio de metodologías cualitativas en aquellas investigaciones en las que se explicitan los diseños, representadas en estudios de caso (Bergman, 2016; Doran, 2019; Li, Cargill, Gao, Wang, & O'Connor, 2019; López-Gil, Gómez & Pedraza, 2012; McWilliams & Allan, 2014; Simons, 2017; Van Schalkwyk, Bezuidenhout, Botha, & Van Schalkwyk, 2011), investigación acción (Errázuriz & Fuentes, 2012; Havery, Townsend, Johnson, & Doab, 2019; Leibowitz, Bozalek, Carolissen, Nicholls, Rohleder, Smolders, & Swartz, 2011; Lovera & Uribe, 2017) y aproximaciones etnográficas (Lillis & Rai, 2011; Paxton, 2011). Los autores destacan las ventajas de los diseños cualitativos, dado que permiten profundizar en las características particulares de los programas y experiencias formativas, así como en reconocer las perspectivas de los propios participantes.

Por otra parte, se identifican algunos estudios descriptivos de corte transversal (Barnhisel, Stoddard, & Gorman, 2012; Basgier, 2014; López-Gil & Molina, 2018; Tatzl, Hassler, Messnarz, & Fluhr, 2012) con uso de encuestas como principal técnica de recolección de información. Otras técnicas que aparecen con frecuencia en los artículos son las entrevistas a docentes, evaluaciones de desempeño, análisis de los textos producidos por los estudiantes, observación y registro audiovisual, diarios de campo y grupos focales.

Los hallazgos respecto a las metodologías reportadas en los artículos para dar cuenta de las propuestas de formación docente evidencian desafíos interesantes. Si bien en algunos estudios se recogen las percepciones de los docentes y estudiantes, y con ello una valoración que aporta al ajuste de las propuestas, todavía son escasas las investigaciones que permiten determinar el impacto de las experiencias de formación; este ha sido un reto identificado de forma general en el campo de la escritura en educación superior (Castelló, 2014). Por otro lado, llama la atención que la definición de las metodologías para sistematizar estas experiencias no sea un aspecto

prioritario en varios de los artículos. Al respecto, es posible que no se dimensione el potencial de investigación que tienen estas propuestas.

3.9. Retos identificados

El principal desafío identificado en los estudios revisados se relaciona con el tiempo de las estrategias y la participación de los docentes disciplinares. En varias de las iniciativas, tanto los profesores disciplinares como los profesores de lengua tenían una gran cantidad de asignaciones laborales, aspecto que podía dificultar el cumplimiento de los compromisos en la formación. Esto, a su vez, suele exigir a los docentes que lideran las propuestas una mayor flexibilidad y personalización en los acompañamientos (Basgier, 2014; Bastian, 2014; Bergman, 2016; Errázuriz & Fuentes, 2012; Keating & Long, 2012) y una mayor disposición de recursos económicos para la contratación de personal (Harran, 2011; McGowan, 2018).

El seguimiento a las experiencias a mediano y largo plazo se plantea también como un reto en la mayoría de los artículos. El acompañamiento continuo es una característica deseable, pues permite una mayor transformación de las representaciones y prácticas pedagógicas alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad académicas (Barnhisel, Stoddard, & Gorman, 2012; Doty, 2012; López-Gil, , Gómez & Pedraza, 2012), más posibilidades de refinar las estrategias a partir de su evaluación y ajuste (Pessoa, Gomez-Laich, Liginlal, & Mitchell, 2019) y de establecer investigaciones que permitan analizar el impacto de las propuestas y su relación con variables académicas, como la retención estudiantil (Kester, Block, Reinfeld, & Orndorff, 2016). En todos estos casos, es fundamental el apoyo institucional para dar continuidad a las estrategias y lograr una incidencia a través del currículo (Jaider & Chan, 2018; Lovera & Uribe, 2017; Wingate, 2018).

Un último gran reto tiene que ver con las características de la relación entre los profesores participantes. A pesar de que la mayoría de las propuestas se fundamentan en el trabajo colaborativo interdisciplinar, en la práctica no siempre se establecen interacciones simétricas (Tarabochia, 2013). En ocasiones, los docentes disciplinares pueden mostrar resistencia a la integración de actividades de escritura, por considerar que «ocupan» el espacio que debería estar asignado a los temas propios del área de conocimiento (Cattell, 2013; Chanock, Horton, Reedman, & Stephenson, 2012; Torres Perdígón, 2018). Esta resistencia se relaciona con un desafío de mayor alcance y que invita a una discusión institucional más amplia, pues implica el diálogo entre miradas disímiles de la escritura (Ávila, González Álvarez & Peñaloza, 2013), es decir, como una competencia genérica al margen de lo disciplinar o como un elemento inherente a las formas de construir y comunicar el conocimiento en las disciplinas.

4. Conclusiones

Esta revisión exploratoria permitió caracterizar distintas iniciativas de formación docente en escritura en la universidad. Aunque hay una tendencia al trabajo colaborativo como estrategia de formación, las propuestas se

caracterizan por su diversidad. Por un lado, se identifica una importante influencia de los contextos institucionales en la configuración de estas propuestas, al determinar su alcance, duración y disposición de recursos humanos y económicos. Por otro lado, las propuestas responden a diversos propósitos —como fortalecer las competencias escriturales de los estudiantes o consolidar programas de escritura—, y a marcos de referencia distintos que provienen de múltiples tradiciones, disciplinas y campos. Esta heterogeneidad muestra que no existe un «modelo ideal» en la constitución de propuestas de formación de profesores y que estas deben ser flexibles y atender a las particularidades propias de sus contextos.

El trabajo colaborativo interdisciplinar se evidencia como una estrategia con alto potencial para la formación docente. La construcción conjunta permite el alcance de los objetivos propuestos en términos de los apoyos a los estudiantes, así como en las transformaciones de las concepciones y prácticas de orientación y evaluación de los docentes. Las reflexiones, además de centrarse en la naturaleza y función de la escritura, pasan principalmente por discusiones sobre cómo se enseña y cómo se aprende en las disciplinas. A pesar de estas ventajas, se identifican algunos desafíos relacionados con los tiempos invertidos por los docentes y con la reconfiguración de los roles de los participantes. En algunos casos, los profesores de las áreas pueden mostrar resistencias a integrar el abordaje de la lectura y la escritura en sus asignaturas, es decir, pueden concebirlas como procesos paralelos al aprendizaje de los contenidos y no reconocer su función epistémica. Los profesores de lenguaje, por su parte, pueden tener dificultades para flexibilizar sus marcos de comprensión lingüística y didáctica y para adaptarlos a las realidades y necesidades de las disciplinas.

Estos hallazgos tienen implicaciones relevantes para los estudios de la escritura académica, pues evidencian la diversidad de propósitos, teorías y metodologías que subyacen en la configuración de iniciativas que apoyan el desarrollo de competencias escriturales en la universidad. La naturaleza heterogénea y ecléctica se constituye en un rasgo característico de este campo (Navarro, Ávila, Tapia-Ladino, Cristovão, Moritz, Narváez, & Bazerman, 2016). En este sentido, parte de las proyecciones podrían incluir una vinculación de análisis de los desempeños de los estudiantes, es decir, la incidencia que tiene el trabajo colaborativo interdisciplinar entre profesores en los aprendizajes de los alumnos. También sería pertinente caracterizar el tipo de negociaciones y relaciones de poder que se dan en el marco de la colaboración entre profesores, así como alternativas de solución a los distintos desafíos que se han reconocido en las estrategias.

Finalmente, aunque en esta revisión se pretendió abarcar de manera amplia las características de la formación de docentes en escritura en la universidad y no se establecieron criterios de exclusión respecto al idioma de las publicaciones, contexto geográfico o aproximaciones teóricas, la decisión de revisar solo artículos científicos en bases de datos reconocidas pudo dejar por fuera varias iniciativas. Estas suelen comunicarse con más frecuencia a través de fuentes como ponencias en eventos académicos, capítulos de libro, páginas web o artículos de divulgación. No obstante, se resalta la necesidad de atravesar estas experiencias con procesos de investigación que permitan fortalecer los modos de sistematizar, comunicar y, sobre todo, de evaluar sus posibles impactos. De esta manera, será posible un mayor diálogo y, por tanto, mayores aportes al campo de conocimiento.

Referencias bibliográficas

1. Airey, J. (2011). The Disciplinary Literacy Discussion Matrix: A Heuristic Tool for Initiating Collaboration in Higher Education. *Across the Disciplines A Journal of Language, Learning and Academic Writing*, 8(3), n3. <https://wac.colostate.edu/atd/clil/airey.cfm>
2. Arciniegas Lagos, E., & Arenas, K. A. (2019). Metodología de un programa de formación docente para incluir la lectura y la escritura en las disciplinas. *Lenguaje*, 47(2), 306–333. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6588>
3. Ávila, N., González Álvarez, P. & Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 18(57), 537–560. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200010
4. Barnhisel, G., Stoddard, E., & Gorman, J. (2012). Incorporating Process-Based Writing Pedagogy into First-Year Learning Communities: Strategies and Outcomes. *The Journal of General Education*, 61(4), 461–487. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
5. Basgier, C. (2014). Extra-Disciplinary Writing in the Disciplines: Towards a Metageneric Pedagogy. *Across the Disciplines*, 11(2).
6. Bastian, H. (2014). Performing the Groundwork: Building a WEC/WAC Writing Program at The College of St. Scholastica. *Composition Forum*, 29.
7. Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
8. Berger, M. (2015). Developing a Writing Across the Curriculum Program for a Two-Year Nursing College. *Teaching English in the Two Year College*, 42(4).
9. Bergman, L. (2016). Supporting Academic Literacies: University Teachers in Collaboration for Change. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 516–531. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160220>
10. Bury, S., & Sheese, R. (2016). Academic Literacies as Cornerstones in Course Design: A Partnership to Develop Programming for Faculty and Teaching Assistants. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(3). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss3/3>
11. Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
12. Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En P. Carlino y S. Martínez (Eds.), *Lectura y escritura, un asunto de todos* (pp. 2-35). Universidad Nacional del Comahue.
13. Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
14. Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>

15. Cattell, K. (2013). «Fit for Change»: A Preliminary Exploration of the Relationship between Academic Literacy Practitioners and Disciplinary Specialists as a Complex System. *Perspectives in Education*, 31(4), 5–14.
16. Chanock, K., Horton, C., Reedman, M., & Stephenson, B. (2012). Collaborating to Embed Academic Literacies and Personal Support in First Year Discipline Subjects. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(3). <https://ro.uow.edu.au/jutlphttps://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss3/3>
17. Doran, E. (2019). «What's Expected of Us as We Integrate the Two Disciplines?»: Two-Year College Faculty Engage with Basic Writing Reform. *Teaching English in the Two Year College*, 47(2), 149–168.
18. Doty, L. L. (2012). A Mathematician Learns the Basics of Writing Instruction: An Immersion Experience with Long-Term Benefits. *PRIMUS*, 22(1), 14–29.
19. Escobar, M., Garbarini, M., López, S. D. & López, M. (2019). Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PROFLE) Instituto Estudios Iniciales-Universidad Nacional Arturo Jauretche-República Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 11(19), 64–77.
20. Errázuriz Cruz, M. & Fuentes Monsalves, L. (2012). Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la sede Villarrica de la UC. *Onomázein*, 25, 287–313. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1345/134524361014>
21. Giudice, J., Godoy, M. & Moyano, E. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la psicología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 501–526. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14045395007>
22. Graziano, N. (2012). La alfabetización académica como responsabilidad enseñante, entre la hostilidad y la hospitalidad al estudiante-inmigrante. *RAES. Revista Argentina de Educación Superior*, 4(5), 266–283.
23. Harran, M. (2011). Engineering and Language Discourse Collaboration: Practice Realities. *Across the Disciplines*, 8(3). <https://wac.colostate.edu/docs/atd/clil/harran.pdf>
24. Havery, C., Townsend, L., Johnson, A., & Doab, A. (2019). Professional Development for Teachers of Nursing Students for Whom English is an Additional Language: A Reflection on Practices. *Nurse Education in Practice*, 38(May), 52–58. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.05.012>
25. Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
26. Hyland, K. (2012). *Disciplinary Identities: Individuality and Community in Academic Discourse*. Cambridge University Press.
27. Jacobs, C. (2007). Towards a Critical Understanding of the Teaching of Discipline-Specific Academic Literacies: Making the Tacit Explicit. *Journal of Education*, 41, 59–81.
28. Jaidev, R. & Chan, P. (2018). Embedding Communication in the Disciplines: A Tale of Two Faculties. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(3), 199–211.
29. Kahn, J. M. & Holody, R. (2012). Supporting Field Instructors' Efforts to Help Students Improve Writing. *Journal of Social Work Education*, 48(1), 65–73. <http://10.0.20.55/JSWE.2012.201000018>

30. Keating, T., & Long, M. (2012). Collaborating for Success: Team Teaching the Engineering Technical Thesis. *American Journal of Engineering Education (AJEE)*, 3(1), 19. <https://doi.org/10.19030/ajee.v3i1.6886>
31. Kester, J., Block, R., Reinfeld, M., & Orndorff III, H. (2016). Improving Success, Increasing Access: Bringing HIPs to Open Enrollment Institutions through WAC/WID. *Across the Disciplines*, 13(4). <https://wac.colostate.edu/docs/atd/hip/kesteretal2016.pdf>
32. Leibowitz, B., Bozalek, V., Carolissen, R., Nicholls, L., Rohleder, P., Smolders, T., & Swartz, L. (2011). Learning Together: Lessons from a Collaborative Curriculum Design Project. *Across the Disciplines*, 8(3).
33. Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping Studies: Advancing the Methodology. *Implementation Science*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
34. Li, Y., Cargill, M., Gao, X., Wang, X., & O'Connor, P. (2019). A Scientist in Interdisciplinary Team-Teaching in an English for Research Publication Purposes Classroom: Beyond a «Cameo Role». *Journal of English for Academic Purposes*, 40, 129–140. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.06.005>
35. Lillis, T., & Rai, L. (2011). A Case Study of Research-based Collaboration around Writing in Social Work. *Across the Disciplines*, 8(3).
36. López-Gil, K., Gómez, N. & Pedraza, C. (2012). Taller de diseño de una pauta de evaluación de trabajos escritos desde la perspectiva de alfabetización académica: estudio de caso. *Lenguaje*, 40(1), 66–98. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i1.4944>
37. López-Gil, K. & Molina, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477>
38. Lovera, P. & Uribe, F. (2017). Hacia una didáctica crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas Modernas*, 50(50), 91–108.
39. Maldoni, A. (2017). A Cross-Disciplinary Approach to Embedding: a Pedagogy for Developing Academic Literacies. *Journal of Academic Language & Learning*, 11(1), 104–124.
40. Marshall, D., Conana, H., Maclon, R., Herbert, M., & Volkwyn, T. (2011). Learning as Accessing a Disciplinary Discourse: Integrating Academic Literacy into Introductory Physics through Collaborative Partnership. *Across the Disciplines*, 8(3).
41. McGowan, U. (2018). Integrated Academic Literacy Development: Learner Teacher Autonomy for MELTING the Barriers. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 15(4).
42. McWilliams, R., & Allan, Q. (2014). Embedding Academic Literacy Skills: Towards a Best Practice Model. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 11(3).
43. Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465–488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
44. Moyano, E. I. & Giudice, J. (2016a). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía- Cuaderno de Trabajo de Los Profesores de La Facultad*

- de Ciencias Humanas. *Universidad Autónoma de Colombia*, 13(1). <https://doi.org/10.26564/16926250.655>
45. Moyano, E. I. & Giudice, J. (2016b). Negotiation between Professional Peers: Critical Strategy for a Reading and Writing Program at the University Level. *Ilha Do Desterro*, 69(3), 157–172. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p157>
46. Natale, L. (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 18(58). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703002>
47. Natale, L., Stagnaro, D., Pérez, I. y Ríos, L. (2016). El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera, de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). En L. Natale, L., & D. Stagnaro (Eds.), *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, (pp. 161-200). Ediciones UNGS.
48. Natale, L. (2020). La co-docencia para el abordaje de la alfabetización académica: efectos en la formación del profesorado disciplinar. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 104–116. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.08>
49. Navarro, F., Ávila, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V., Moritz, M., Narváez, E. & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49(1), 78-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
50. Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In O. Zawacki, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntis (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research* (pp. 3-15). Springer VS.
51. Paretti, M. C. & Tech, V. (2011). Interdisciplinarity as a Lens for Theorizing Language/ Content Partnerships. *Across the Disciplines*, 8(3). <http://wac.colostate.edu/atd/clil/paretti.cfm>
52. Paxton, M. (2011). Research and Development in an ICL Project: A Methodology for Understanding Meaning Making in Economics. *Across the Disciplines*, 8(3). <https://wac.colostate.edu/atd/clil/paxton.cfm>
53. Pessoa, S., Gomez-Laich, M. P., Liginlal, D., & Mitchell, T. D. (2019). Scaffolding Case Analysis Writing: A Collaboration between Information Systems and Writing Faculty. *Journal of Information Systems Education*, 30(1), 42–56.
54. Portilla Pineda, M. (2014). Sensibilización docente para la alfabetización académica en las carreras de ingeniería. *Revista Internacional de Aprendizaje En La Educación Superior*, 1(1). <https://doi.org/10.37467/gka-revedusup.v1.1043>
55. Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento: función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792014000100005&lng=en&tlng=es.
56. Serviss, T. & Voss, J. (2019). Researching Writing Program Administration Expertise in Action: A Case Study of Collaborative Problem Solving as Transdisciplinary Practice. *College Composition and Communication*, 70(3), 446–475.

57. Simons, A. C. (2017). Librarians, Faculty, and the Writing Center Partnering to Build an Interdisciplinary Course: A Case Study at the University of Houston, USA. *New Review of Academic Librarianship*, 23(1), 28–41.
58. Tarabochia, S. (2013). Language and Relationship Building: Analyzing Discursive Spaces of Interdisciplinary Collaboration. *Across the Disciplines*, 10(2). <https://wac.colostate.edu/docs/atd/articles/tarabochia2013.pdf>
59. Tatzl, D., Hassler, W., Messnarz, B., & Fluhr, H. (2012). The Development of a Project-Based Collaborative Technical Writing Model Founded on Learner Feedback in a Tertiary Aeronautical Engineering Program. *Journal of Technical Writing and Communication*, 42(3), 279–304.
60. Torres Perdígón, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 95–124. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-95.pdf>
61. Tribble, C., & Wingate, U. (2013). From Text to Corpus – A Genre-based Approach to Academic Literacy Instruction. *System*, 41(2), 307–321. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.03.001>
62. Tusting, K., & Barton, D. (2016). Writing Disciplines: Producing Disciplinary knowledge in the Context of Contemporary Higher Education. *Ibérica*, 32, 15-34. http://aelfe.org/documents/32_01_IBERICA.pdf
63. Uribe Gajardo, F., Lovera Falcón, P. y Navarro, F. (2022). “Nosotros lo superamos y llegamos, pero hay gente que se quedó atrás”: escribir a través del currículum y de las etapas formativas en la universidad. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.7>
64. Van Schalkwyk, , Bezuidenhout, J., Botha, H., & Van Schalkwyk, G. I. (2011). Issues of Discourse: Exploring Mixed Messages in the Interests of Collaboration. *Across the Disciplines* , 8(3). <https://wac.colostate.edu/atd/clil/van-schalkwyketal.cfm>
65. Wilkes, J., Godwin, J., & Gurney, L. J. (2015). Developing Information Literacy and Academic Writing Skills Through the Collaborative Design of an Assessment Task for First Year Engineering Students. *Australian Academic and Research Libraries*, 46(3), 164–175. <https://doi.org/10.1080/00048623.2015.1062260>
66. Wingate, U. (2018). Academic Literacy across the Curriculum: Towards a Collaborative Instructional Approach. *Language Teaching*, 51(3), 349–364. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000264>
67. Wolffensperger, Y. & Patkin, D. (2013). Self-assessment of Self-assessment in a Process of Co-teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(1), 16–33. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.596925>
68. Zemliansky, P. & Berry, L. (2017). A Writing-Across-the-Curriculum Faculty Development Program: An Experience Report. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 60(3), 306–316. <https://doi.org/10.1109/TPC.2017.2702041>