



**LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN EL PARADIGMA EDUCATIVO
PUERTORRIQUEÑO: POLÍTICAS Y PROYECTOS**

**ACADEMIC LITERACY IN THE PUERTO RICAN EDUCATIONAL PARADIGM: POLICIES
AND PROJECTS**

Hilda E. Quintana

Universidad Interamericana de Puerto Rico

hquintana@intermetro.edu
hquintan@gmail.com

Matilde García-Arroyo

Universidad Interamericana de Puerto Rico

matildegarcia@intermetro.edu
maty12@yahoo.com

Carmen Hernández

Universidad de Puerto Rico

cambu@onelinkpr.net

Los modos en que se lee y se escribe en la Universidad no son la prolongación de lo que los estudiantes aprendieron previamente sino 'nuevas formas discursivas que desafían a todos los participantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas'.

Bárbara Gasalla, 2012

Resumen

A partir del concepto de alfabetización académica de Carlino (2013), Gasalla (2012) y Fang (2012) entre otros, se examinan las prácticas de alfabetización académica en dos universidades en Puerto Rico: una pública y una privada. Esto permitió explorar cuáles son las políticas oficiales que permiten la incorporación de la alfabetización académica en el currículo e identificar los proyectos vigentes y los futuros. La metodología utilizada consistió en el análisis de documentos oficiales y normativos de dichas instituciones y la información obtenida se integró en dos grandes categorías: políticas y proyectos. De esta forma se describió la situación prevaleciente en ambos centros docentes y se analizó en qué medida han realizado cambios en su política luego de la investigación realizada por Quintana et al (2010). Los resultados revelan que han ocurrido muy pocos cambios en las políticas institucionales. A pesar de que en teoría se reconoce la importancia de enseñar a leer y a escribir en las disciplinas académicas, en ninguno de los dos recintos se ha incorporado un plan de alfabetización académica. Si bien se documentan algunas iniciativas aisladas, prevalecen enfoques tradicionales en los que se incluye el desarrollo de las destrezas lingüísticas principalmente en los cursos de lengua, no en otras disciplinas. Se reconfirma la necesidad de que las instituciones puertorriqueñas repiensen su paradigma educativo para darles prioridad a la lectura y la escritura en el marco del currículo universitario. Para lograrlo, hace falta capacitación y mayor compromiso, tanto de parte de la administración como de los docentes.

Palabras clave: Alfabetización académica – Currículo - Educación superior - Políticas oficiales- Proyectos académicos

Abstract

Writing across the curriculum (WAC) initiatives were examined in two higher education institutions of Puerto Rico, one private and one public, from the point of view of the work of Carlino (2013), Gasalla (2012), and Fang (2012) among others. This allowed the researchers to examine the official policies and the present and possible future projects regarding WAC. Official documents and norms of these institutions were studied to determine these policies and projects; they also allowed the researchers to describe the present situation in both institutions. In addition, this methodology enabled them to examine if any changes had occurred after the study done by Quintana et al (2010). The results of the study revealed that very little has occurred. Even though in theory both institutions recognize the importance of the teaching of reading and writing in the disciplines, none has a plan to incorporate WAC programs. Although several isolated initiatives were identified, traditional views still prevail including the development of reading and writing skills in language courses. The study reconfirms the need for Puerto Rican universities to rethink their paradigm so as to prioritize reading and writing as part of discipline-based learning. In order to do this, there is a need for professional development and more commitment on the part of the administration and faculty of all institutions.

Key words: Writing across the disciplines - Curriculum - Higher education - Official policies - Academic initiatives

INTRODUCCIÓN

Todas las instituciones universitarias esperan que los estudiantes que ingresan a las diversas carreras posean un dominio aceptable de las habilidades de lectura y escritura. Parten de la premisa de que el dominio de estas habilidades les augura un buen desempeño en el mundo académico. También entienden que un buen dominio de la lectura y la escritura es una base fundamental para adquirir los nuevos conocimientos de las diversas disciplinas. Por lo tanto, en principio, reconocen la necesidad e importancia de la alfabetización académica.

En cada disciplina se deben realizar procesos cognitivos que exijan al sujeto que los estudia que emplee y regule su conocimiento previo sobre el tema abordado, que comprenda, que reflexione sobre la forma de organizar y presentar la información, así como adecuarla al contexto según el propósito comunicativo. La realidad es que esto no siempre es así. Por lo tanto, con el objetivo de auscultar cuáles son realmente las prácticas de alfabetización académica en las instituciones universitarias puertorriqueñas, en el 2010 se llevó a cabo una investigación en tres centros docentes, uno público y dos privados, trabajo publicado en el volumen *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, en una edición del lingüista Giovanni Parodi de la Academia Chilena de la Lengua (2010). En dicha publicación, con el título: *La alfabetización académica en las instituciones de educación superior en Puerto Rico en el siglo XXI*, las autoras, Quintana, García-Arroyo, Arribas y Hernández concluyeron que:

A pesar de que se reconoció en teoría la importancia de la alfabetización académica en el nivel universitario [en las tres instituciones encuestadas], quedó manifestado a través de las respuestas obtenidas como parte de la investigación que el tema es nuevo para la mayoría y que todavía el término alfabetizar se confunde con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura y el papel que realizan los profesores de español e inglés para remediar las deficiencias. Se insistió en que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias, de tal forma que al culminar sus estudios de escuela superior dominen la lectura y la escritura. No se ve, salvo excepciones, como un proceso en el cual la universidad tenga responsabilidad (p. 41-42).

Los resultados de dicha investigación confirmaron lo que expresa Gasalla (2012) en su investigación:

Informes, diagnósticos y percepciones sociales suelen describir una situación un tanto alarmante en relación con las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes universitarios. Desde una postura que pareciera eximirnos de intervenir, los integrantes de la institución universitaria buscamos, muchas veces, responsabilidades en los estudiantes y en las instancias previas de su formación (p. 521).

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 1 (2)

En la misma línea se expresan Quintana et al (2010). Al darles una nueva mirada a los datos obtenidos en la investigación de 2010, decidimos reexaminar los mismos en solo dos recintos de los centros universitarios investigados: la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metro. Específicamente, este estudio examinó las políticas que se han implementado en ambos recintos, así como los proyectos existentes a corto y a largo plazo en cada uno luego del estudio de Quintana et al. (2010). Por lo cual, específicamente, este estudio contestó la siguiente pregunta: ¿Qué avances, si algunos, han habido en cuanto a la alfabetización académica en estos dos centros universitarios? De esta manera, los resultados de este estudio se podrán comparar y contrastar con los resultados de la investigación realizada en el 2010.

1. Marco conceptual

El concepto de alfabetización académica, término que se ha estado utilizando en Iberoamérica en los últimos años para referirse al proceso de incorporar la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas sirvió de marco teórico de esta investigación. Carlino (2013) lo define como:

[...] el 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. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos.

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 (p. 370).

En otras palabras, los procesos de lectura y escritura son primordiales en los procesos de comprender y construir el conocimiento y por ende, en la formación de los profesionales en las instituciones de educación superior. Es decir, “la lectura y la escritura se constituyen en herramientas de aprendizaje, en instrumentos cognitivos en tanto los estudiantes pueden hacer

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 1 (2)

uso de ellos de una manera activa, en las situaciones que se requieren” (Echevarría & Vadori, 2012, p. 476). Sin embargo, según nos expresa Carlino (2005, p. 68):

Esperamos que lean y que entiendan de determinada forma pero no solemos ocuparnos de enseñarles que lo hagan. Leer queda como tarea sólo a cargo de los estudiantes. Su comprensión no resulta orientada por nuestra tarea. La lectura que realizan nace huérfana .

Por tal razón, son muchos los investigadores que indican que no se puede dejar en manos de los estudiantes el que aprendan a dominar por sí solos estos procesos tan complejos. Por ejemplo, Fernández, Uzuzquiza y Laxalt (2004) señalan que: “comprender textos complejos es una condición que contribuye en forma decisiva a la permanencia y el éxito académico. Por lo tanto, enseñar a estudiar es también una responsabilidad indelegable de la universidad” (p. 97). Así también lo expresa Elissetche (2012), al indicar que:

Es de gran importancia que los docentes del nivel superior asuman la responsabilidad de considerar entre los contenidos de la materia que dictan, el trabajo de estrategias de lectura y escritura como así también de técnicas de estudio de textos académicos para lograr que los alumnos tengan todas las herramientas necesarias para poder relacionarse con el saber académico (p. 491).

El trabajo de Massone y González (2008) también contribuye a la teorización sobre la alfabetización académica con una investigación en torno a la inclusión de las habilidades de la comprensión lectora y la producción textual al campo de la psicología. Ellas señalan la dificultad que presentan estas dos habilidades en el nivel universitario apoyándose en que plantea:

Toda vez que un alumno elabora un trabajo para la universidad, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto (Aitchison, Ivanic, & Weldon, citado en citado en Massone y González, 2008, p.3).

Su plan de intervención consistió en el monitoreo de una serie de lecturas y producciones textuales que se evaluaron en varias instancias del proceso. Los resultados demostraron “que a leer y a escribir ‘se aprende’ y –a nuestro entender- se trata de una competencia que DEBE ser enseñada” (Massone & González, 2008, p. 4). Por lo tanto, el compromiso sobre cómo se leen y se escriben los textos académicos en la universidad tiene que ser compartido entre los estudiantes, los docentes y las instituciones. Moffet (1996) señala que la alfabetización, al igual que el conocimiento, se construye socialmente. Por tal razón, expresa:

De hecho la alfabetización no es una materia, sino, más bien, una forma de trabajar con todas las materias, de aprender a conocer. Más aún, como extensión de la lengua oral en un segundo medio, leer y escribir son procesos de comunicación. Lo cual a su vez convierte al alfabetismo en una forma de estar en el mundo, una forma social. Mucho más allá de lo que se intente hacer en la escuela, a leer y escribir se aprende básicamente a través de las relaciones humanas (p. 17).

Caldera y Bermúdez (2007) también hacen hincapié en la dimensión sociocultural de la lectura y la escritura, la función académica y personal de estas y cómo la lectura y la escritura ayudan al mejoramiento de la interacción verbal en el entorno de la sala de clases.

Para lograr este objetivo social, se hace necesario un cambio de paradigma que conciba las disciplinas como espacios discursivos, retóricos y conceptuales. Se reafirma así que leer y escribir son medios para aprender las diversas materias; que enseñar una materia conlleva enseñar a continuar aprendiendo en ese campo de estudio, que la alfabetización académica no es una habilidad básica, que escribir no es decir lo que se sabe y que leer no es extraer lo que dice el texto. Por otra parte, es un mito pensar que una sola materia pueda alfabetizar académicamente al estudiantado (Carlino, 2004).

Por la tanto, la alfabetización se logra a través del currículo. Esto presupone que no podemos depender de que lo que tradicionalmente se denomina alfabetización básica o inicial para que los estudiantes universitarios alcancen el éxito académico en sus estudios. A tales efectos, expresa Marín (2006, p.31):

Como se ve, las habilidades básicas para la lectura y la escritura no alcanzan, ya que la alfabetización académica es una alfabetización avanzada, que incluye no solo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos acerca de los discursos que circulan en cada disciplina.

González Pinzón (s.f), partiendo de su experiencia, hace notar la importancia de que los administradores incorporen los procesos de la lectura y la escritura como parte de sus políticas institucionales. Arguye la investigadora que los directivos universitarios deben dar la misma prioridad a la alfabetización académica que a la alfabetización informática. Este apoyo hace posible que las iniciativas de la alfabetización académica, de manera interdisciplinaria, prosperen dentro del andamiaje administrativo de una institución universitaria.

2. Justificación

No hay duda que algunos países iberoamericanos, especialmente Chile, Colombia, España y Argentina han reexaminado las competencias de la lectura y la escritura en el nivel universitario y las han conceptualizado dentro del ámbito de la alfabetización académica en la educación superior (Carlino, 2002, 2013). En el caso de Puerto Rico se reconoce que esto no ha sido así; el País todavía se encuentra en las etapas iniciales de un movimiento que ya se hace urgente atender.

Precisamente fue una universidad privada, Universidad Interamericana de Puerto Rico, la que en 1983, como parte de la revisión del Programa de Educación General, se convirtió en la primera universidad en el País en requerir a todos sus estudiantes subgraduados un curso de redacción. Se reconocía la necesidad e importancia de la redacción en el nivel universitario.

A partir de la creación del curso de redacción, la Vicepresidencia de Asuntos Académicos de esa institución universitaria promovió la incorporación de la redacción en todo el currículo y se inició un proceso de capacitación de la facultad en todo el sistema universitario. Esto dio lugar a que el Presidente de la Institución aprobara una política institucional al respecto en el 1988. Esta política afirmaba que:

La expresión escrita formará parte del currículo universitario y se hará un uso intensivo de la misma como medio de expresión y aprendizaje en cada una de las disciplinas. Su uso facilitará el desarrollo de las destrezas de pensamiento a la vez que servirá como método para enseñar y como una herramienta de aprendizaje. Ello está basado en el concepto de que el conocimiento y el lenguaje son un binomio inseparable; es decir, que lo sabido debe comunicarse por escrito (La excelencia académica, 1988).

En todo Puerto Rico se vio a esa institución y en especial al Recinto Metro como el recinto líder en la enseñanza de la redacción. Luego en los años 1990 y 1992, los departamentos de Español e Inglés en el mismo recinto organizaron la Primera y Segunda conferencias sobre la enseñanza de la redacción, actividades de actualización docente que generaron muchísimo entusiasmo y fueron determinantes en los cambios que se llevaron a cabo en la enseñanza de la redacción en el país. Por otra parte, en el 1994 se fundó el Centro de Redacción Multidisciplinario que vino a complementar la enseñanza de la redacción. Sin embargo, estos esfuerzos no germinaron en el Recinto. De hecho, la política para incorporar la redacción en el currículo fue derogada y el curso de redacción eliminado. Lamentablemente estas decisiones se debieron a un cambio en de visión de una nueva administración en el sistema universitario.

Esta misma situación se ha dado en la universidad pública, que aunque reconoce en la mayoría de sus documentos (Nuevo Bachillerato para el Recinto de Río Piedras, 2001; Perfil del egresado, 2003; Diez para la Década 2005-2006; Visión Universidad 2016) la importancia que tiene esta competencia en la formación integral de todo estudiante, no da continuidad a los esfuerzos concretos por fomentarla a través de todo el currículo. El seguimiento está con demasiada frecuencia atado al interés que puedan tener administradores particulares en determinado momento.

Por eso es importante señalar que es solo el trabajo de Quintana et al. (2010) el que ha examinado cuidadosamente el estado de la situación en Puerto Rico y según señalamos anteriormente ha revelado que desafortunadamente, muchos profesores aún no conciben el asunto “de la lectura y la escritura en la universidad como una especificidad de los campos disciplinares, integrada a los currículos” (Narváz Cardona & Cadena Castillo, 2009, p. 61) a pesar de que muchos de los docentes que han investigado estos dos procesos lo han señalado consistentemente, en particular en los últimos años (García Arroyo & Quintana, 2006). De hecho, el estudio que realizaron Quintana et al. (2010) reveló:

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 1 (2)

que todas las instituciones [participantes] coinciden que hay una gran preocupación en cuanto al dominio de las competencias de lectura y escritura, pues los estudiantes ingresan a la universidad con muchas deficiencias. Suelen estar por debajo de lo que se podría considerar como aceptable, según las pruebas que se administran en cada institución o las que se utilizan como criterio de admisión (p. 27).

Por lo tanto, el estudiante de las instituciones universitarias estudiadas en el 2010 requiere de métodos, estrategias y técnicas diferentes e innovadoras para el desarrollo de la comprensión de la lectura y la escritura. Es esencial, que el estudiante pase de ser un lector eficiente a un lector estratégico (Vacca, 2010). Esto implica “desentrañar las ideas que encierran las palabras, conectar las ideas entre sí, asumir posiciones frente a las ideas presentadas, reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales, entre otras” (León, 2000,p. 155).

El hecho de que muchos estudiantes no dominen las competencias de la comprensión lectora y las del discurso escrito -medulares en la universidad - obliga a las instituciones a replantearse la lectura y la escritura en este nivel. En otras palabras, es necesario recordar lo que dice Carlino (2013):

Subsiste la necesidad de aprender nuevos géneros y de continuar recibiendo comentarios sobre lo escrito para revisarlo. De igual modo, el recorrido como lector en una disciplina ayuda a enfrentarse a sucesivos textos sabiendo qué buscar. Para campos disciplinares ajenos, el mismo lector podrá sentirse perdido y dispondrá sólo de estrategias generales (leer más lento, saltar, consultar otras fuentes, discutir con otros, releer, etcétera).

Así, escribir y leer en cierto contexto, y reflexionar sobre ello, sirve como experiencia. Mas no forja “la” capacidad de hacerlo de una vez para siempre y en solitario. He escuchado de David Russell una comparación ilustrativa: aprender a jugar al béisbol puede volver ágil al jugador pero no le basta para conocer las reglas del básquet o hockey. Igual ocurre cuando se aprenden usos del lenguaje escrito dentro de una esfera de la actividad humana (p. 360).

Enseñar géneros académicos es, entonces, 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 (Carlino, 2013, p. 361-362).

3. Metodología

Para auscultar las nuevas políticas de alfabetización académica y los proyectos que se han incorporado en las instituciones de educación superior en Puerto Rico a partir del 2010, se seleccionaron dos recintos entre las tres instituciones que fueron parte del estudio de Quintana et al. (2010): uno público, la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPRRP) y otro privado: el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR).

La investigación se realizó mediante el análisis de documentos oficiales de dichas instituciones. Específicamente, se estudiaron los catálogos, informes anuales, planes de desarrollo profesional de la facultad, documentos normativos y otros documentos oficiales, como por ejemplo, resoluciones de los senados académicos de ambas instituciones.

Posteriormente, se integró toda la información de los documentos examinados en dos grandes categorías: políticas y proyectos. Esto permitió analizar y reconstruir la información recopilada sobre las actividades encaminadas hacia la alfabetización académica, y así describir la situación que prevalece en estas dos instituciones de educación superior en Puerto Rico en el 2013. A su vez, permitió analizar si se han creado o modificado políticas sobre la alfabetización académica y si se han desarrollado proyectos luego de la investigación realizada por Quintana et al. (2010).

Definiciones operacionales

Políticas institucionales

Las políticas institucionales son las reglamentaciones o normas aprobadas por los organismos rectores que regulan la actividad académica.

Proyectos

Los proyectos son iniciativas que pretenden de algún modo operacionalizar las políticas establecidas por las instituciones; como por ejemplo, centros para el desarrollo de competencias de lectura y escritura, programas de tutorías en lectura y escritura, centros de redacción o escritura, programas de redacción en el currículo, entre otros.

4. Resultados

En términos generales, los resultados de esta nueva mirada a las políticas y proyectos sobre la alfabetización académica en los recintos de las dos instituciones de educación superior más

importantes de Puerto Rico nos indican que han ocurrido muy pocos cambios. Esto contrasta significativamente con las expresiones de los decanos académicos en el estudio de Quintana et al. (2010). Al estos reconocer la importancia de enseñar a leer y a escribir en las disciplinas académicas, hubiéramos esperado encontrar cambios.

4. 1 Políticas institucionales

Según indicamos anteriormente, las políticas institucionales son las reglamentaciones o normas aprobadas por los organismos rectores que regulan la actividad académica. Aun cuando estas son distintas en cada universidad, ambas de alguna manera convergen en la necesidad y urgencia de atender la alfabetización académica, y así queda evidenciado en catálogos, certificaciones, documentos normativos y otros documentos oficiales de cada una de ellas.

La universidad pública, en el marco de la implantación del Nuevo Bachillerato, cuenta con la Certificación Núm. 46 del Senado Académico (2005-2006), que expresa entre los principios guías, la filosofía y las expectativas del Bachillerato revisado, su compromiso con el desarrollo de las habilidades de comunicación y análisis, evidenciadas en el perfil del egresado. En este documento se indica que se les dará especial atención a las competencias lingüísticas, entre otras, y reconoce que el desarrollo de estas ha de ser responsabilidad de todos los componentes académicos del Recinto. Además, se expresa que las oportunidades para su desarrollo deben ofrecerse desde el primer año y continuar hasta el fin de la carrera universitaria, con experiencias bien estructuradas y exigentes. Este documento se alinea en contenido con otra guía titulada Visión Universidad 2016, aprobada por el Senado Académico, que incluye el plan estratégico para los años 2006-2016, y con la Agenda de Planificación de la Universidad de Puerto Rico, Diez para la Década. Sin embargo, no se evidencian nuevos cambios, ya que estas políticas estaban vigentes para la investigación realizada por Quintana et al. (2010).

Como parte de su plan de trabajo, la universidad pública ha aprobado directrices que exigen la creación y revisión de todos los programas de manera que se asegure el desarrollo de la capacidad crítica y la comunicación efectiva en sus egresados, lo que conlleva la incorporación de competencias lingüísticas, según indican documentos como la Agenda de Planificación de la Universidad de Puerto Rico, Visión Universidad 2016 y el Perfil del egresado, entre otros. De hecho, lo ha incorporado como una de sus metas a corto plazo y ha invitado a las facultades a realizar esfuerzos en esa dirección. Considera prioritario mantener el proyecto como parte de la implantación de la revisión del Nuevo Bachillerato y en todos los documentos que recogen las estrategias y agenda futura de la universidad.

En el caso de la institución privada, se pudo comprobar que han ocurrido muy pocos cambios a partir del estudio de Quintana et al. (2010). Continúa vigente la meta institucional que expresa que el centro docente aspira a: “lograr que el estudiante se desempeñe con propiedad y corrección en el uso del español o el inglés y desarrolle un nivel aceptable de habilidad en el uso del otro idioma” (Catálogo General, 2011-2013, p.26). En el Programa de Educación General, además de reafirmarse en las metas institucionales, añade la de: “desarrollar una persona educada mediante el refinamiento de destrezas, conocimientos, valores y actitudes que fortalecen su formación intelectual y moral” (Catálogo General, 2011-2013, p. 100). Por otra parte, en el Recinto Metro, el Senado Académico emitió una resolución asesora R16SA MET A-13 en el 2010 al ejecutivo principal para que el Decanato de Estudios incorporara la redacción como herramienta para el aprendizaje de los estudiantes en todo el currículo; sin embargo, después de esa resolución no se ha tomado ninguna acción concreta que no sean las expresiones verbales de la Rectora en las reuniones en la que recomienda que se incorpore la redacción en todos los cursos y que acudan a la oficina de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Lectura y la Escritura para capacitarse. Sin embargo, no se ha desarrollado ningún documento que reglamente la alfabetización académica, aunque recientemente se le ha solicitado al Comité de Redacción del Recinto, dirigido por Quintana, que redacte unos criterios para identificar los cursos que incorporan la redacción de forma intensiva.

Aunque la Inter Metro tiene una larga tradición de trabajar con la incorporación de la redacción en el currículo académico y un compromiso con la enseñanza y el aprendizaje de la redacción, la realidad es que aún no ha trascendido. Es posible que se deba a que han sido iniciativas que han salido de un grupo de profesores de inglés y español y esto ha dado una idea equivocada al resto de la facultad. De hecho, esto es lo que señalan Fang y Coatman (2013) cuando indican que una solución lógica sería fomentar la colaboración entre los profesores especialistas en lectura y escritura y los de las disciplinas. Es decir, entre los docentes de lenguas y los de las materias. De esta forma ambos grupos aportan sus respectivos conocimientos y saberes especializados a la hora de planificar e impartir la enseñanza de las estrategias específicas para leer y escribir en las disciplinas. Un problema que puede surgir es que se margine al docente que enseña las estrategias generales o básicas (“los generalistas”), al verse como ayudantes de los docentes de las diversas disciplinas, a quienes siempre se les ha visto como de mayor jerarquía al ser los expertos y los responsables de enseñar el contenido disciplinar (p. 629). La realidad es que sigue sin implantarse un programa sistemático de capacitación profesional según lo demuestra el Plan de Desarrollo de la Facultad de los pasados 3 años. No ha habido un genuino apoyo de la administración que se traduzca en una política formal de redacción en el currículo en el Recinto.

Es importante señalar que a pesar de contar con documentos en ambas instituciones quede forma directa o indirecta atienden el tema de la "alfabetización académica", en estos no se establece oficialmente a quién corresponde la responsabilidad de desarrollar los procesos de lectura y escritura. En otras palabras, esta situación sigue igual pues ningún documento estudiado especifica que todos los profesores son responsables de enseñar a leer y a escribir en sus disciplinas. Además, al examinar la descripción de los cursos en las diversas áreas académicas es fácil observar que los mismos se concentran en los contenidos o en la puesta en práctica de la teoría.

Por eso, las palabras de Vázquez (2005) son importantes al analizar la situación existente en estos dos recintos de las instituciones estudiadas:

Ahora bien, ¿quiénes o qué instancias son responsables de iniciar a los jóvenes en la nueva cultura académica, científica y profesional? ¿Los profesores del área de Lengua? ¿Los expertos en las disciplinas? Es innegable el papel que pueden desempeñar los especialistas en lectura y escritura en el desarrollo de competencias generales en los cursos introductorios de ingreso a la universidad. Pero son los especialistas en las disciplinas, los historiadores, biólogos, químicos, físicos, pedagogos, geógrafos los que se supone -y se supone bien- dominan las convenciones y códigos propios de su campo, por lo que son ellos los que están en mejores condiciones para asumir la tarea de trabajar en el marco de la disciplina que enseñan los aspectos vinculados a la racionalidad implicada en la elaboración y circulación del conocimiento científico (p. 7).

No hay duda que todavía recae la mayor responsabilidad de enseñar los cursos de lectura y escritura en los profesores de los departamentos de lengua, especialmente en el de español, aunque la responsabilidad sigue compartida con los profesores de inglés. Asumimos que esto se debe a que la alfabetización académica no tiene mucho arraigo entre los otros miembros de la facultad porque entienden que no tienen la preparación profesional para enseñar a leer y a escribir según lo expresaron en su estudio Quintana et al. (2010). Esto pudiera deberse a lo que menciona Carlino (2005) sobre las razones por las cuales muchos docentes no enseñan estos procesos en sus cursos:

- a) nunca se han puesto a pensar en la conveniencia de hacerlo,
- b) no saben cómo hacerlo ya que no son especialistas,
- c) piensan que si lo hacen coartan la libertad y autonomía de los universitarios y
- d) temen por el tiempo que tomaría (Carlino, 2005, p. 51).

Sin embargo, es importante señalar que es posible que se esté comenzando a reconocer que es responsabilidad de todos los profesores porque se han creado algunos cursos de redacción en varias facultades, como por ejemplo, en la Escuela de Psicología del Recinto Metro de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

No obstante, de los documentos examinados en la institución pública, se desprende que, hasta el presente, las facultades de Estudios Generales y Humanidades, a través de cursos de redacción y gramática, principalmente, y de los cursos requeridos de español e inglés ofrecidos como parte del componente medular de Educación General, han asumido gran parte de la tarea de fomentar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los alumnos.

En el caso de la institución privada también es necesario señalar que los cursos de español que se ofrecen son los mismos que se indicaron en el trabajo de Quintana et al. (2010) de literatura y comunicación. Los objetivos principales son la lectura y la discusión de obras de los diversos géneros literarios de las literaturas española, hispanoamericana y puertorriqueña. En estas clases se pretende también desarrollar las habilidades de análisis y de la comunicación oral y escrita, así como la práctica de estructuras gramaticales y la redacción de distintos tipos de párrafos y de modos de elocución. Por consiguiente, no incluyen el desarrollo de los procesos de la lectura y la escritura. Es importante volver a mencionar que esa institución fue la primera que en 1983 requirió a su estudiantado como requisito de graduación un curso de redacción; pero el mismo fue sustituido en el 2000 por un curso de literatura universal. Aunque se sabe que un curso de redacción no lo resuelve todo, al menos ese curso atendía esta necesidad. En el análisis de los documentos realizados para este estudio se comprobó que esta situación sigue igual aunque en el presente se están revisando los cursos. Cabe destacar que dicha revisión se ha encargado a otro recinto de la Institución y los profesores del Recinto Metro no han estado de acuerdo con las revisiones propuestas por entender que no contemplan las nuevas teorías ni metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura. Es necesario aclarar que el Recinto Metro forma parte del sistema de la Universidad Interamericana de Puerto Rico que consta de nueve recintos y el currículo es el mismo para todos. En ocasiones, esto trae complicaciones que inciden en las revisiones curriculares.

Por lo tanto, tenemos que señalar que a la luz de los documentos estudiados, la alfabetización académica ocurre por medio de instancias muy limitadas dentro de las carreras universitarias y se da fundamentalmente de forma aislada en las disciplinas académicas o por iniciativa de algunos programas específicos en las dos instituciones hasta el momento en que se realizó este estudio. Por ejemplo, en la Facultad de Estudios Generales de la universidad pública, se continua ofreciendo el curso La Redacción como Proceso de Razonamiento, y en la Facultad de Humanidades, varios cursos de los departamentos de Estudios Hispánicos, Inglés y Estudios Interdisciplinarios atienden la redacción; algunos la abordan desde la gramática de las lenguas específicas, pero no desde la perspectiva de las disciplinas.

Por otro lado, se observa que la incorporación de estas competencias a cursos en específico se debe a la naturaleza de las disciplinas. Por ejemplo, en la institución pública se ha recomendado

la creación de cursos de redacción especialmente diseñados para los estudiantes de Arquitectura, o de Ciencias Ambientales, en colaboración con el Departamento de Estudios Hispánicos de la Facultad de Humanidades, pero esto no se ha materializado aún. A los de Arquitectura, actualmente se les exige un lector del área de lingüística en su comité de Tesina, requisito con el que culmina la secuencia curricular. En la institución privada hay cursos de redacción para los estudiantes de Psicología (PSYCH 2000 – Redacción en la Psicología – 1 crédito), Trabajo Social (SOWO 3802 - Redacción de Historiales – 3 créditos) y Educación (EDUC 7000 - Ética en la Redacción y el Manejo de Información). Por lo tanto, existe una toma de conciencia de que no se puede esperar que en los cursos de lengua se trabaje con estas competencias, ya que el dominio de estas se hace desde el ámbito de las disciplinas, como ha señalado Carlino (2005, 2008, 2013) en todos sus escritos sobre el particular durante los últimos años. Sin embargo, es importante indicar que solo son cursos creados para atender las necesidades básicas que puedan tener los estudiantes de estos programas y no es que las facultades de esas disciplinas asuman la responsabilidad de enseñar lectura y escritura.

En la institución pública, para algunas concentraciones de las ciencias naturales es requisito tomar un curso de redacción científica ofrecido por el Departamento de Inglés de la Facultad de Humanidades. Se observó asimismo que los programas de preparación de maestros de la Facultad de Educación en dicha institución tienen cursos de redacción como requisito de graduación. Es importante señalar que esta Facultad ha dado un paso adelante al requerir que todas las 23 concentraciones de los bachilleratos incorporen cursos de redacción. De esta forma, los profesores de todas las concentraciones son responsables de incorporar las prácticas escritoras propias de cada disciplina. En el caso del curso de psicología de la institución privada el mismo atiende la necesidad de que los estudiantes aprendan a utilizar el Manual de Estilo de la American Psychological Association [Asociación Americana de Psicología] en sus escritos académicos. Este curso es de un crédito académico por lo que solo requiere 15 horas contacto con el profesor/profesora.

Otros programas como los de Administración de Empresas y Comunicaciones también han aportado con sus cursos a conseguir el desarrollo de estas competencias. En ambas instituciones, por ejemplo, hay cursos de español y de inglés, dirigidos a la elaboración de documentos propios de esas disciplinas (En la institución privada: OMSY 2000, Redacción de Documentos Comerciales y OMSY3030, Taller de Comunicación Comercial y en la pública: INCO 4008 Comunicación Estratégica Empresarial e INCO 4006, Técnicas de redacción). Recientemente, como ya se señaló anteriormente, en la institución privada se creó un curso graduado, Educación 7000 (Ética en la Redacción y el Manejo de Información) que será requisito de los programas doctorales en la Escuela de Educación.

Proyectos e iniciativas institucionales

Los documentos examinados (planes de trabajo, documentos normativos, etc.) presentan iniciativas o proyectos pilotos encaminados a desarrollar la alfabetización académica. Sin embargo, cabe destacar que son solo iniciativas que pretenden de algún modo operacionalizar las políticas establecidas por las instituciones; como por ejemplo, centros para el desarrollo de competencias de lectura y escritura, programas de tutorías en lectura y escritura, centros de redacción o escritura, programas de redacción en el currículo, entre otros.

La universidad pública todavía cuenta con el Centro de Competencias Lingüísticas, adscrito a la Facultad de Estudios Generales, que ofrece talleres y tutorías individuales y grupales en español e inglés a todos los estudiantes del Recinto que soliciten los servicios. Se hace énfasis en el desarrollo de las destrezas de redacción, lecturas analíticas y críticas, así como en los métodos de investigación y el desarrollo del pensamiento crítico. Por otro lado, en la Facultad de Educación se continúa con la iniciativa denominada Zona de Talleres que tiene como propósito ofrecer apoyo a los estudiantes matriculados en los cursos de metodología de los programas de los nuevos bachilleratos. Se ofrecen talleres y tutorías a los estudiantes que toman la pre práctica de manera que fortalezcan sus habilidades en redacción. También se ha desarrollado un Instituto de Verano para los estudiantes de nuevo ingreso que necesitan reforzar las competencias básicas de español, inglés y matemáticas. Por otro lado, el Centro de Excelencia Académica, adscrito al Decanato de Asuntos Académicos, ofrece talleres y adiestramientos a docentes sobre aspectos de metodología de la enseñanza e innovaciones en la educación superior, aunque no necesariamente van dirigidos a fomentar la redacción a través del currículo.

Además, el Decanato de Asuntos Académicos de la universidad pública ha promovido proyectos pilotos en las diferentes facultades para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura a través del currículo. Algunas de estas han sido a nivel individual o departamental en diversas facultades. Por ejemplo, en la Facultad de Administración de Empresas han incorporado las competencias lingüísticas a través del currículo, pues en los prontuarios de los cursos se incluyen como requisitos trabajos orales y escritos que se desarrollan a lo largo de todo el semestre. Por otra parte, en la Escuela de Comunicación se realizan proyectos de tipo periodístico que integran las competencias de lectura y escritura.

También en la Facultad de Administración de Empresas planifican un Centro de Comunicación Empresarial para ayudar a integrar las competencias lingüísticas de comunicación en el currículo.

En la universidad privada, las iniciativas son las mismas que se mencionan en Quintana et al. (2010) y es el mismo grupo de profesores los que siguen al frente. El Comité de Redacción nombrado por la Rectora para promover la incorporación de la redacción en el currículo académico sigue activo. Sin embargo, desde que este comité se estableció ha tenido dificultades con la permanencia de los profesores que representan las diversas disciplinas. Estos se preguntan por qué se les ha nombrado a este comité si no son profesores de lengua; otros dejan de asistir a las reuniones como un claro indicio de que se sienten que el tema de la redacción no les compete. No importa que se les oriente, que se le pregunte si están conformes con las redacciones de sus estudiantes, la respuesta es siempre la misma: a mí no me corresponde enseñarlos a escribir.

Por otra parte, todavía se cuenta con el Centro de Redacción Multidisciplinario y se siguen ofreciendo tutorías en el todo el proceso de redacción tanto en inglés como en español, aunque todavía estamos lejos de tener el centro ideal (véase el artículo *The ups and downs of the Interdisciplinary Writing Center of Inter American University of Puerto Rico, Metropolitan Campus* [Los altibajos del Centro de Redacción Multidisciplinario de la Universidad Interamericana de Puerto Rico] en C. Thaiss, & P. Carlino (Ed.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*. West Lafayette, IN: Parlor Press).

Además, la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Lectura y la Escritura adscrita al Recinto Metro tiene entre sus prioridades continuar realizando investigaciones sobre estos temas y aunar esfuerzos con otras instituciones de educación superior pública y privada del País. De hecho, la investigación de Quintana et al (2010) fue una iniciativa de esta. Otras publicaciones que han surgido como iniciativas de la Cátedra son: una investigación sobre el Centro de Redacción del Recinto (García-Arroyo & Quintana, 2012b) y un libro (*Desde la Cátedra – Reflexiones sobre la educación, la lectura y la escritura*) cuyos temas giran mayormente en torno a los procesos de lectura y escritura (García-Arroyo & Quintana, 2012a). Una forma de contribuir a la transformación en la enseñanza de los procesos de lectura y escritura que se ha pensado que pueda dar buenos resultados a largo plazo es mediante la creación de un programa de estudios graduados en dicha materia. En marzo de 2014, el Recinto Metro comenzará a ofrecer una Maestría en Didáctica de la Lectura y la Escritura, cuya meta es formar docentes de diferentes disciplinas y diversos niveles educativos en los procesos de lectura y escritura, lo que lo convierte en un programa único en el país.

CONCLUSIONES

Como pudimos constatar, en ninguno de los dos recintos se ha incorporado un programa de alfabetización académica. Solamente existen unos intentos de enfrentar la situación, pero son

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 1 (2)

instancias aisladas que en muchos casos parten del interés de un grupo de facultad, principalmente del área de lengua. Nuestro análisis nos lleva a pensar que las políticas y los proyectos de alfabetización académica no se han podido desarrollar por la gran influencia que aún existe de enfoques tradicionales sobre la enseñanza de la lengua que no corresponden a los enfoques sobre la alfabetización académica (Fang, 2012). Todo intento de desarrollar proyectos se fundamentan en una visión tradicional que parte de la creencia de que los estudiantes deben dominar primero las reglas básicas de la gramática y la ortografía. Por eso, cabe destacar que en ambas instituciones todavía perdura el antiguo concepto de laboratorio o de curso remedial, cuyo énfasis, principalmente gramatical y ortográfico, es corregir y ofrecer ayuda a los estudiantes para que realicen ejercicios prácticos dirigidos “a lograr el dominio” de las destrezas de los cursos de lengua, y no el vocabulario y la gramática de las disciplinas.

Es interesante señalar que Benvegnú (2004) expresa que existen unas tendencias en los modos de configurar el problema de la incorporación de la lectura en el currículo universitario que muy bien se puede aplicar a la redacción. En una de ellas, se hace hincapié en las carencias del estudiantado, y se percibe que las habilidades generales se deben poseer al inicio de sus estudios universitarios. Esto da origen a diversas acciones para remediar dichas carencias, tales como cursos remediales, módulos instruccionales, talleres, laboratorios de lengua, entre otros, lo que resulta parecido a cómo nuestros recintos atienden las deficiencias de sus estudiantes. Postula Benvegnú (2004) que “el propósito es incrementar la capacidad de lectura y escritura de los estudiantes, independientemente de la construcción de conocimientos específicos vinculados con la formación profesional” (p. 45).

Por tal razón, para ambas instituciones, resulta imperativo desarrollar un programa de formación profesional que al día de hoy todavía no existe que ponga “en el centro de la preocupación la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. La comprensión y la producción de textos se entienden aquí como intrínsecamente ligadas a la construcción de conocimientos específicos” (Benvegnú, 2004, p. 45). Por lo tanto, es muy preocupante que no haya un interés genuino en buscar una solución real e informada que redunde en que los egresados dominen los procesos de lectura y escritura propios de sus disciplinas. Cadena Castillo, Narvárez Cardona, y Chacón (s.f.) manifiestan la importancia de desarrollar “...un programa de formación de maestros universitarios que tenga como propósito la construcción conjunta de acciones orientadas a la consolidación de una alfabetización académica” (p. 17). Se debe recordar y considerar que los profesores universitarios no se forman en el campo de la didáctica de su disciplina, en ocasiones lo hacen de forma accidentada y sin ninguna educación formal en estrategias y técnicas de enseñanza. Tampoco se les enseña cómo la lectura y la escritura son herramientas indispensables para construir

conocimientos específicos en las disciplinas. Este tipo de programa en el que los profesores de lengua trabajan junto con los de las diversas disciplinas ha existido en muchas instituciones universitarias desde el siglo pasado como así lo aseveran Zauachi y Williams (2001). Es de esta manera que se logra que sean especialistas de las diversas disciplinas los que trabajan con la lectura y la escritura en sus cursos.

Estamos de acuerdo con Carlino (2005) cuando señala que los profesores de lengua no pueden ser responsables por la alfabetización académica en todas las disciplinas, pues a pesar de que puedan ser especialistas en lectura y escritura “no conocen cómo se escriben los contenidos de cada campo disciplinar, dado que hay algunas convenciones (en donde confluyen pensamiento y lenguaje) que sólo los expertos en esas disciplinas manejan” (Carlino, 2005, p. 52). Además, señala esta misma investigadora que “difícilmente un taller consiga enseñar a ejercer una práctica letrada ajena a su profesor” (2013, p. 36). Así que aun aquellos cursos de lengua que puedan incluir actividades de redacción no son garantía de que ayuden a escribir en las especialidades. Sin embargo, dado que muchos de los estudiantes que llegan a las universidades en Puerto Rico no dominan las habilidades básicas de la lectura y la escritura, los cursos introductorios sobre estos procesos son imprescindibles.

Queremos cerrar nuestras conclusiones con reflexiones surgidas de los documentos examinados. Estos demuestran que continúa la preocupación en cuanto al dominio de las competencias de lectura y de escritura en ambos recintos. Preocupación que proviene del hecho de que los alumnos que ingresan a las universidades no están preparados para acceder al nivel requerido y por lo tanto no podrán ejecutar exitosamente en sus estudios universitarios. Sin embargo, muchas de las propuestas puestas en marcha, más que atender el tema de la alfabetización académica, tienen el propósito de remediar deficiencias. De ahí que se estén desarrollando cursos de redacción en diversas disciplinas. Igualmente ocurre cuando se planifican talleres de redacción.

Como apunta Carlino (2013, p. 361):

De igual modo, el alcance de un taller está restringido por la experiencia de quien lo imparte como practicante de una determinada cultura académica. Por ello, si el profesor realiza crítica literaria, podrá enseñar a escribir y leer textos de crítica literaria. Y ayudará a entender y producir escritos educativos o psicológicos si participa de la vida académica o profesional de la educación o la psicología y ha reflexionado sobre sus géneros. Difícilmente un taller consiga enseñar a ejercer una práctica letrada ajena a su profesor. Los especialistas en lengua, en psicología, en análisis del discurso, en educación, incluso en escritura, raramente lograrán solos enseñar a leer o a escribir en biología porque no forman parte de su comunidad letrada.

Por lo tanto, tomando en cuenta las investigaciones sobre la incorporación de la lectura y la escritura en la universidad que hace ya algún tiempo se vienen realizando, hacemos nuestras las palabras de Carlino (2013): “Ningún espacio curricular único y delimitado permite desarrollar una competencia general, abstracta, que luego por su cuenta los alumnos podrían aplicar al resto de las asignaturas” (p. 361). Nos reafirmamos que urge dejar a un lado “la hiperdiagnosticada e innegable problemática que evidencian los estudiantes al ingresar a la educación superior” a la que hacen referencia Cadena Castillo, Narváez Cardona y Chacón (2006, p. 86) y adoptar un programa formal de alfabetización académica como se ha adoptado en múltiples universidades en los Estados Unidos y ahora en Argentina, Colombia, Chile y demás países de Latinoamérica. De este modo los programas académicos estarán encaminados “a la transformación del saber y del quehacer, al mismo tiempo que se cualifica el dominio disciplinar específico” (Cadena Castillo et al., 2006, p. 88).

Nos parece importante terminar esta reflexión final citando a Fang y Coatoam (2013), que nos indican que el debate en torno a las estrategias más efectivas para promover la literacidad académica en las áreas de contenido se ha avivado en los últimos años. Una de las propuestas es que la enseñanza de la literacidad se aleje de la práctica de estrategias genéricas que tradicionalmente se han enseñado (*writing to learn*) y se mueva a un modelo basado en las disciplinas que haga hincapié en la prácticas específicas de las diversas disciplinas académicas. En ese enfoque de literacidad disciplinar, de acuerdo con Fang y Coatoam (2013) se aspira a desarrollar en los estudiantes las prácticas sociales, semióticas y cognitivas propias de los expertos en las diversas disciplinas (p. 628). Confiamos que este debate comience pronto en nuestros Recintos para que de una vez y por todas se comience a trabajar verdaderamente con la alfabetización académica de nuestro estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benvegnú, M. A. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: Un taller para docentes. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 41-57). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Cadena Castillo, S., Narváez Cardona, E., & Chacón, M. (2006). Ideas para una propuesta de formación de maestros universitarios, sobre la comprensión de textos escritos académicos y las tareas escritas en asignaturas de fundamentación profesional. *Habladurías*, 4, 84-105.
- Cadena Castillo, S., Narváez Cardona, E., & Chacón, M.(s.f.).*Alfabetización académica: Una de las responsabilidades de la educación superior*. [en línea]. Recuperado de www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/scadenaenarvaezmchacon.pdf

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 1 (2)

- Caldera, R., & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos. *Revista EDUCERE* [versión electrónica], 11(37), 247-255.
- Carlino, P. (2002, marzo) ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. [en línea]. Recuperado de http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbitos de Encuentro: Revista de la Universidad del Este*, 2 (1), 47-67.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Echevarría, H. D. & Vadori, G. J. (2012). Las dificultades con la lectura y la escritura en el Trabajo Final de Grado. En A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob, & L. Pelizza (Eds.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 521-528). Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora.
- Elissetche, G. (2012). La cátedra compartida como espacio de problematización de las prácticas de la lectura y escritura en la universidad. En A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob, & L. Pelizza (Eds.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 489-492). Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora.
- Fang, Z. (2012, octubre). Approaches to developing content area literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56 (2), 627-632.
- Fang, Z., & Coatoam, S. (2013, mayo). Disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56 (8), 103-108.
- Fernández, G. M. E., Uzuzquiza, M. E. & Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 95-110). Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- García, M. & Quintana, H. (2006, 14 de noviembre). Compromiso con la lectura y la escritura: la responsabilidad es de todos. *El Vocero*, p. 50.
- García-Arroyo, M., & Quintana, H. E. (2012a). Desde la Cátedra: Reflexiones sobre la lectura, la escritura y la educación. Cataño, PR: Ediciones SM.
- García-Arroyo, M., & Quintana, H. (2012b). The ups and downs of the Interdisciplinary Writing Center of Inter American University of Puerto Rico, Metropolitan Campus. En C. Thaiss,

- & P. Carlinio (Ed.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Gasalla, B. (2012). Apuntes para pensar las prácticas de lectura y escritura en la universidad. En A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob, & L. Pelizza (Eds.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 521-528). Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora.
- González Pinzón, B. (s.f.). Experiencia de la alfabetización académica en la universidad Sergio Arboleda de Colombia. Recuperado de <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/blancagonzalez.pdf>
- Ivanic, R., Aitchison, M., Weldon, S. (1995, Autumn/1996, Spring). Bringing ourselves into writing. *RaPAL Bulletin*, 28/29, 2-8.
- León, J. A. (2000). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: Estrategias del lector y estilos de escritura. En J. I. Pozo & C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 153-169). Madrid, España: Santillana.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27(4), 30-38.
- Massone, A. & González, G. (2008). Alfabetización académica: Implantación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación* [versión electrónica], 46 (3), 1-5.
- Moffet, J. (1996). Alfabetización por todos y para todos. En M. E Rodríguez (Ed.), *Alfabetización por todos y para todos* (15-30). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Narváz Cardona, E. & Cadena Castillo, S. (2009, marzo). La enseñanza de la lectura académica: Un objeto de formación docente. *Lectura y Vida*, 30 (1), 56-67.
- Quintana, H., García-Arroyo, M., Arribas, M., & Hernández, C. (2010). La alfabetización académica en las instituciones de educación superior en Puerto Rico en el siglo XXI. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Chile: Editorial Planeta.
- Vacca, R. T. (2002). From efficient decoders to strategic readers. *Educational Leadership*, 60 (3), 7-11.
- Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? *Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria*, 1(1), 1-12.
- Zavala, V. (2008, enero). La literacidad, o lo que la gente «hace» con la lectura y la escritura. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 49, 71-79.
- Zawacki, T. M., William, A.T. (2001). Is it still WAC? Writing within interdisciplinary learning communities. En S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, & C. Thaiss (Eds.), *WAC for the new millennium* (pp. 109-140). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Documentos consultados:

Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metro

Informe Anuales del Recinto Metro, 2010-11, 2011-2012, 2012-13

Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2011). *Catálogo General 2011-2013*. Recuperado de www.inter.edu

Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2011). Misión y Metas. Recuperado de www.inter.edu

Senado Académico del Recinto Metro. Resolución Asesora R16SA Met A-13.

Universidad Interamericana de Puerto Rico. (1988). *Carta Circular: La excelencia académica*.

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Rivera Viera, Diana. 2003. *El Perfil del egresado. Punto de partida para la revisión curricular*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. 2001. *Nuevo Bachillerato para el Recinto de Río Piedras*.

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. 2004. *Plan de Acción del Decanato de Asuntos Académicos*.

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. 2006-2007. *Visión Universidad 2016. Plan Estratégico de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*. Documento aprobado por el Senado Académico, Certificación 26.

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. 2005-2006. *Diez para la Década: Agenda de Planificación de la Universidad de Puerto Rico*.

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. 2002. *Certificación 46 del Senado Académico del Recinto de Río Piedras sobre la Revisión del Nuevo Bachillerato*.

| |
|------------------------------|
| Fecha de recepción: 04-08-13 |
|------------------------------|

| |
|-------------------------------|
| Fecha de aceptación: 19-12-13 |
|-------------------------------|