

Acciones para la construcción de una política de lectura y escritura universitaria¹

Actions for the Construction of a University Policy in Literacy

Blanca Yaneth González Pinzón
Adriana Salazar-Sierra
Juliana Angélica Molina Ríos
Sindy Moya-Chaves²

Resumen

Este artículo recoge los hallazgos de la Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá (PUJ-Bogotá), como parte de un estudio multicaso realizado por trece universidades del país pertenecientes a la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (RedLees). En este estudio de caso se caracteriza la formación inicial de los estudiantes en lectura y escritura para su posterior desempeño académico en la universidad. Se parte del análisis de la formación de los estudiantes en la educación media, se analiza también su formación durante el curso de primer año y se indaga por los aprendizajes empleados semestres después para el desempeño académico. Así mismo, se analizarán los contenidos de la asignatura de primer semestre dedicada a la enseñanza de la lectura y la escritura y se recogen percepciones de los docentes de lengua materna y de un curso disciplinar. Los resultados ofrecidos por el cruce de las diversas fuentes de información se utilizan para hacer propuestas orientadas hacia la consolidación de una política institucional para la lectura, la escritura y otros factores derivados de su accionar como la oralidad y la transformación y construcción de conocimiento.

Palabras clave

Alfabetización académica, formación en lectura y escritura, política de lectura y escritura, interdisciplinariedad.

- ¹ Este artículo es producto de la investigación "Formación inicial en lectura y escritura: de la educación media al desempeño académico en la educación superior", llevada a cabo por trece equipos de investigación conformados por docentes pertenecientes al comité de investigaciones de RedLees que, a su vez, representan a diferentes universidades afiliadas a Ascún. En la investigación participaron: la Fundación Universitaria del Área Andina, la Universidad de La Salle, la Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá, la Fundación Universitaria Los Libertadores, la Universidad Piloto de Colombia, la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, la Universidad Santo Tomás, la Universidad Mariana de Pasto, la Universidad Autónoma de Manizales, la Fundación Universitaria Monserrate, la Universidad de La Sabana, la Universidad Sergio Arboleda y la Fundación Universitaria Sanitas. Este documento da cuenta del caso Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá (PUJ).
- ² Docentes-investigadoras del Departamento de Lenguas de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá, Colombia. Correos electrónicos: gonzalezb@javeriana.edu.co; adriana.salazar@javeriana.edu.co juliana.molina@javeriana.edu.co; d.moya@javeriana.edu.co

Abstract

This article aims at reporting some of the findings of a research study conducted at Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá (PUJ-Bogotá), as part of a multi-case study carried out by thirteen universities in Colombia which belong to the academic group Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLESS). In this study, students' initial preparation in reading and writing is characterized in order to identify its impact on their subsequent academic development. To do so, student's development during the final two years at high school (Educación Media) was first analysed along with their preparation during the first year at university and its possible impact on their academic development during their majors. In addition to these data, the contents of a university course designed to prepare students in literacy was analysed along with the perceptions of the teachers in charge of it and those of disciplinary courses. The results offered by the intersection of such diverse sources of information are used to make some proposals aimed at consolidating an institutional policy for literacy and other derived factors such as orality and the transformation and construction of knowledge.

Keywords

Academic Literacy, Preparation in Reading and Writing, Reading and Writing Policy, Interdisciplinarity.

Artículo recibido el 24 de mayo de 2014 - aprobado el 30 de octubre de 2014

Introducción

Desde 2004, el Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá (PUJ-Bogotá) ofrece a toda la comunidad universitaria cursos de español como Lengua Materna (ELM). En ese año, se inició la reforma curricular en todos los programas de pregrado de la universidad y a partir de allí se implementó el sistema de créditos académicos.

Así, el Departamento de Lenguas creó el área de Lengua Materna (LM). Esta área se encarga de procesos académico-administrativos de los cursos que se ofrecen a trece carreras de la universidad. Los cursos son asignaturas relacionadas con lectura, escritura, argumentación y expresión oral en ELM, y sus nombres obedecen a las expectativas y necesidades que, en su momento, tenían cada una de las carreras que solicitaban el servicio.

Actualmente, se programan cien cursos en promedio por semestre y en un 90 % son los profesores de cátedra quienes asumen dichas asignaturas, lo cual hace que se presenten diferentes enfoques y metodologías; esto, a su vez, se ve reflejado en la dificultad para hacer seguimiento particular a los procesos que se desarrollan en cada curso. Un rasgo adicional que caracteriza a los cursos es que los estudiantes toman estas asignaturas en los primeros semestres.

Aspectos problematizadores

En el área de LM, desde el año 2008, se han identificado fortalezas, debilidades y oportunidades de mejoramiento relacionadas con los cursos en sí mismos y con los estudiantes. Sin embargo, no se había realizado una mirada profunda a las prácticas dentro de estos cursos y su impacto en otras asignaturas, desde la perspectiva de la alfabetización académica. Esta posibilidad se logró con la participación en el estudio *Formación inicial en lectura y escritura: de la Educación Media al desempeño académico en la Educación Superior*.

La investigación mencionada se desarrolló a la luz del concepto de alfabetización académica, dada la preponderancia de esta mirada en las actuales discusiones sobre lectura y escritura universitarias. Así pues, lo vemos como una necesidad de hacer un justo balance de lo que ha inspirado este concepto en muchos de los programas nacionales, incluidos los de la PUJ-Bogotá. La noción abarcadora que tomamos, en principio, es la que ofrece el medio anglosajón y que ha sido capitalizada por Carlino (2013, p. 17):

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.

En este sentido, la alfabetización académica en una perspectiva amplia, implica caminos de pensamiento y de diálogo entre saberes, discursos institucionales, géneros discursivos, etc. Así, el diálogo con el profesor disciplinar es un factor determinante en el fortalecimiento de los cursos de lengua materna porque es así como se generan vínculos reales y significativos que forman parte de la cultura académica universitaria.

Metodología

Para el caso concreto de la PUJ-Bogotá, se tomó como corpus: la observación a un curso de ELM, las entrevistas a dos profesores (uno de ELM y otro de una asignatura del núcleo fundamental de la carrera de Administración de Empresas, a este le llamamos *docente disciplinar*), la entrevista a un estudiante de primer semestre, cuestionarios a estudiantes de uno de los cursos y cuestionario implementado con estudiantes que hubiesen cursado la asignatura años atrás.

El curso analizado para este estudio fue Lectores y Lecturas³, asignatura obligatoria de primer semestre para estudiantes de Administración de Empresas. Con 4 horas a la semana, este curso busca, de acuerdo con el programa, “contribuir al desarrollo de la competencia lectora requerida por los estudiantes dentro del contexto de la cultura universitaria”. Esta asignatura cuenta, además, con un componente de escritura.

3 Los nombres que reciben otros cursos de este mismo conjunto de asignaturas solicitadas por diferentes carreras son: Escrituras y Mediaciones, Taller de Lectura, Taller de Lectura y Escritura, Lector-escritura, Lenguajes Géneros y Texturas, Expresión Oral, Expresión Oral y Escrita, e Interlocución y Argumentación.

En relación con la investigación general, la PUJ-Bogotá participó en las diferentes fases propuestas por el proyecto así:

Fases I y II: construcción de instrumentos, pilotaje y aplicación

Para obtener la información para esta investigación se construyeron cinco instrumentos:

1. Dos cuestionarios autoadministrados, con funciones diferentes. El primero se usó con el fin de recolectar información sobre las prácticas de lectura y escritura realizadas en educación media (EM) por parte de los estudiantes del curso de primer año. El segundo, dirigido a estudiantes que hubiesen tomado el curso Lectores y Lecturas hace más de dos años, con el fin de rastrear evidencias sobre su impacto. Para el caso se aplicó a diez estudiantes (estos 10 estudiantes formaron parte de la muestra macro de 130 estudiantes para el multicaso).
2. Una rejilla de observación in situ de los cursos de primer año para caracterizar las prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo por el docente y los estudiantes. Para el caso analizado, la observación la realizó una investigadora en una clase completa.
3. Una matriz para el análisis del programa oficial del curso.
4. Entrevistas semiestructuradas a diferentes participantes del proceso: un docente del curso Lectores y Lecturas, un docente de una asignatura disciplinar de Administración de Empresas y un estudiante inscrito en el curso analizado.

Fase III: análisis e interpretación

A partir de las categorías iniciales y considerando otras emergentes, se realizó el análisis de acuerdo con los instrumentos reportados en el apartado anterior. A continuación presentamos los resultados para el caso de la PUJ-Bogotá que surgen de este análisis y buscan caracterizar los procesos de lectura y escritura en este contexto universitario.

Resultados

¿Qué estandarizan y qué pueden estandarizar los Estándares? Lectura y escritura para el tránsito de la secundaria a la universidad: unificar la diversidad

Tal como lo han expresado diferentes autores y en diferentes contextos (Carlino, 2005; Russel, 2009; Lea y Street, 2006), las prácticas llevadas a cabo en la educación anterior a la universidad y los conocimientos adquiridos a partir de ellas no son suficientes como insumo para que el estudiante enfrente la vida universitaria, no solo porque en cuanto a *contenidos* no es muy claro lo que se espera de una preparación previa para la lectura y la escritura, sino porque las prácticas y los objetivos son bastante disímiles.

De alguna manera, en la universidad los cursos se van estandarizando, dados los campos disciplinares y su especificidad al menos en lo que al tecnolecto se refiere; mientras que lo que los estudiantes tienen en su acumulado, desde la EM, es el producto de una diversidad de prácticas provenientes en la mayoría de los casos de las orientaciones desde una sola asignatura, sin que en ella hayan sido claros los objetivos de lectura y producción.

En la PUJ-Bogotá, por ejemplo, los estudiantes de primer semestre, sea cual fuere la carrera, asisten a cursos disciplinares idénticos y adelantan el mismo curso de lectura y escritura inicial. Lo ideal para cualquier profesor, para el trabajo con estos estudiantes, sería que sus competencias estuvieran desarrolladas, más o menos, al mismo nivel y que hubiesen sido formados a través de prácticas anteriores similares para pretender que en conjunto les sirvieran para enfrentar todas las exigencias de las aulas universitarias; pero no, solo en algunas condiciones, los estudiantes comparten similitudes en el desarrollo de ciertas competencias.

La diversidad con la que se debe trabajar en la universidad pasa por factores de diferente índole. Y esto es preciso advertirlo de entrada para no hacerse a engaños esperando que un curso, al menos en términos de lectura y escritura, ofrezca un panorama

armónico y fácil de conducir. De la muestra tomada en este estudio se advierten diferencias en cuanto a: la procedencia de los estudiantes; el tipo de colegio y calendario en el que estudiaron; tiempo de desescolarización antes de ingresar a la universidad y la diversidad de experiencias enfrentadas en sus instituciones; sin embargo, en conjunto, en la universidad tuvieron que responder a requerimientos uniformes y en cada curso, a su vez, se les exigió, de manera diferenciada, actos de lectura y escritura, según creencias, formación y necesidades de sus docentes.

Este panorama inicial, visto desde lo deseable por los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, que forman parte de la normatividad que rige el quehacer de la formación en lengua en Colombia, deja mucho por analizar frente a las políticas de desarrollo de estos procesos. Tal parece que el intento por estandarizar y, por esa misma vía, de democratizar la educación no han dado sus frutos, pues con una muestra tan específica se puede observar cómo queda al libre albedrío de las instituciones administrar el desarrollo de temas, habilidades y competencias.

Precisamente, en estos estándares otra insistencia que se deduce es que la lectura y la escritura sean asunto de todos y no del dominio de una sola asignatura. No obstante, lo que revelan estos estudiantes es que los procesos de lectura y escritura se desarrollaron, mayoritariamente, en una asignatura específica (lenguaje, español).

Dado que de los 10 estudiantes 8 señalaron que sí existía un ambiente institucional que promovía la lectura y la escritura, vale la pena señalar en qué consistían dichas prácticas.

“Saber”⁴ la lectura y la escritura

En la EM colombiana, por el influjo de las discusiones que hace más de una década han permeado

4 Saber es una evaluación realizada por el Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación (Icfes), entidad encargada de monitorear la calidad de la educación colombiana. Particularmente para la educación media la prueba se denomina Saber 11, es una prueba de Estado, a partir de la cual se toman decisiones sobre la calidad del estudiante y su posibilidad de ingreso a la educación superior. Vale la pena aclarar que en grados anteriores (3, 5, 7 y 9) se han aplicado también estas pruebas con el ánimo de evaluar la calidad de los colegios.

su quehacer, dados los resultados en las pruebas masivas, tanto nacionales como internacionales, son muy conocidas experiencias institucionales que tratan de acercar a los estudiantes a mejores hábitos, sobre todo, de lectura. Ya es cultura y tradición en los colegios colombianos dedicarle muchas horas de trabajo escolar a la preparación para dichas pruebas. Los estudiantes participantes en esta investigación la valoran y recuerdan las horas destinadas a su preparación. Lo preocupante es que dichas creencias sobre la lectura y la comprensión perduran en la universidad y cuando las evaluaciones no se parecen a las Pruebas Saber se genera una desestabilización y comportamiento de duda e imprecisión; lo que automáticamente es interpretado por el docente como “el estudiante no sabe leer y no comprende lo que lee”.

Uno de los estudiantes expresa: “[...] *alrededor del grado undécimo se estuvo enseñando y preparando para la prueba Saber*”. Sin profundizar en dicha discusión, tal como lo expresan Morais, Albuquerque y Leal (2005), los textos solos no transforman a la gente, más incidencia tienen las formas de leer. Y estas formas unidireccionales de leer desaprovechan las infinitas posibilidades que ofrece el enfrentarse a la lectura con objetivos específicos y diversos. El estudiante asocia la comprensión a tener que leer un texto y luego seleccionar una serie de opciones para dar cuenta de la respuesta: “*Aprendí a comprender e interpretar texto, cosa que es la más buscada en esta prueba*”.

De un género en la EM a muchos géneros en la universidad

Al continuar con las prácticas se encuentra que: 6 estudiantes están *totalmente de acuerdo o de acuerdo* con que en el colegio existía un plan lector. Tal como se ha cuestionado y señalado en diferentes investigaciones y documentos⁵, estos planes lectores privilegian un solo tipo de texto: el literario. Si el estudiante no tiene acceso consciente a otros tipos de texto, las destrezas que desarrolló para leer el texto literario

5 En el Plan Sectorial de Educación (2008, p. 46; citado por González y Sánchez, 2009) ya se hacen explícitas tanto la preocupación por la ausencia de tipologías textuales diversas, como por la ausencia de procesos de enseñanza-aprendizaje de estas habilidades en diferentes asignaturas, y se asocian estas omisiones con los bajos resultados en pruebas internacionales.

no le servirán para enfrentarse a otro; es decir, la lectura, y su connatural, la escritura, no están libres de dominio, ni son competencias que se desarrollen de manera generalizada.

Justamente, frente al uso de otras tipologías y géneros –otra de las diferencias sustanciales que se debe marcar entre el colegio y la universidad–, 8 de 10 estudiantes manifestaron que para los ejercicios de lectura se privilegiaron los textos literarios; cinco expresaron que algunos profesores preferían los textos académicos (denominando académico a aquello que se lee en las otras materias)⁶; 8 de 10 reconocieron que los profesores no usaban los textos empresariales (cartas, hojas de vida, memorandos); 7 no usaban los textos para el ejercicio ciudadano (sugerencias, reclamos, derechos de petición, tutelas, etc.), y 5 no usaban los textos de acuerdo con los énfasis (contabilidad, materias técnicas). Así, son más los tipos de texto (que se indagaban en este estudio) ausentes en las prácticas que los presentes.

En relación con la evaluación de la comprensión –otra de las prácticas importantes para entender la interacción de los estudiantes con los textos–, 6 estudiantes señalaron que el profesor se enfocaba en la lectura global; 9, en la lectura literal; 7, en la lectura inferencial; 7, en la lectura intertextual; 10, en la lectura crítica; 7, en la lectura en voz alta, y 8, ratifican lo anterior manifestando su desacuerdo frente a la afirmación. “El profesor no evaluaba los procesos de lectura”. Es decir, se evaluaba teniendo en cuenta muchos aspectos. Nótese además, que son exigencias también de las Pruebas Saber. Otro aspecto interesante es la división en el tipo de prueba: para algunos había pruebas abiertas y para otros pruebas cerradas (no es gratuito que se les suela llamar “tipo Icfes”).

¡Ensayos! En el colegio debieron aprender a hacerlos

Dado que al estudio macro le interesa plantear lineamientos para una política institucional, parte de nuestra indagación estuvo concentrada, precisa-

6 Para comprender la diferencia entre lo académico, lo escolar, lo profesional, lo científico, etc., que circula en las instituciones, ver: Russell (2012); primer capítulo del libro *Studies in Writing* ofrecido en versión electrónica por el autor para esta investigación

mente en saber qué actitud asumían los profesores de las asignaturas diferentes a Lenguaje frente a la lectura y la escritura.

En este aspecto también es muy variada la información aportada por los estudiantes, pero con una tendencia al desacuerdo o a la indecisión, lo que expresa que en su conciencia no está el haber percibido un trabajo permanente y dirigido en este sentido. Se repite una característica presente también en el profesor de Lenguaje, como se verá más adelante: se manifiesta la importancia de leer y de escribir y se dan instrucciones, pero los dispositivos y las prácticas para intervenir y hacer acompañamiento no son equivalentes.

Frente a los documentos escritos, 9 estudiantes afirmaron que los profesores usaban *trabajos escritos* como ejercicios de escritura, y 4 expresaron que usaban textos literarios con mayor frecuencia. Los documentos que los profesores menos usaban fueron los empresariales y los textos para el ejercicio ciudadano. Este es uno de los grandes desencuentros entre el colegio y la universidad; tanto los resúmenes, como las reseñas, los artículos y los ensayos son textos muy demandados en los espacios universitarios. Los docentes dan por sentado que los estudiantes aprendieron a hacerlos en el colegio y no ofrecen mayores orientaciones, pero al evaluar lo hacen con la mayor exigencia. Los estudiantes no expresan en sus respuestas que sean precisamente estos tipos de textos los más aprendidos y elaborados en el colegio.

Con respecto ya no a los textos, sino a las estrategias de escritura promovidas por los profesores, 7 expresaron que se usaban estrategias de planeación y que se hacían borradores; 6, que se hizo uso de diagramas; 8, que se hacía la redacción final del texto, revisión y socialización⁷. El aspecto más evaluado en las producciones escritas es el formal, así lo manifestaron 6 de ellos; le sigue la evaluación de contenido y la veracidad del mismo según lo expresado por 5 alumnos. Por otra parte, la retroalimen-

7 En los instrumentos se ofrecieron definiciones y aclaraciones, con el fin de que los estudiantes precisaran el tipo de práctica y uso que se quería observar, pues en ellos se usaba terminología propia del uso que hacen profesores e investigadores, pero no los estudiantes. De allí planeación, borrador, adecuación, tipología, etc.

tación de los textos escritos no se ofrecía, lo cual se comprueba con la respuesta que indica que solo se hacía la evaluación del producto final, donde cuatro estudiantes se encuentran a favor y 3 están indecisos. El aspecto que genera más duda es la evaluación de la adecuación contextual, cuatro estudiantes lo indican. En esto se coincidirá con la universidad; para desventura del estudiante, allí tampoco se hace acompañamiento a la producción de sus textos.

En relación con las exigencias de los profesores de otras asignaturas, 6 estudiantes reconocieron nuevamente que los *trabajos escritos* son frecuentes. Hay coincidencia entre las prácticas de los docentes de lectura y escritura y las de docentes disciplinares: los textos menos usados para la escritura son los empresariales (cartas, hojas de vida, memorandos), los periodísticos y los textos para el ejercicio ciudadano (sugerencias, reclamos, derechos de petición, tutelas, etc.). Excepcionalmente se mencionan textos de acuerdo con los énfasis (contabilidad, materias técnicas). La presencia o ausencia de ellos responde a las creencias arraigadas sobre los actos de leer y de escribir, tanto en los usuarios comunes como en los especialistas en estos procesos; lo que el mediador de lectura y escritura crea como relevante será lo que llevará al aula. Aún la lectura y la escritura con función social no es un imperativo en los colegios. Con las prácticas de escritura se puede reiterar que son más los tipos de texto ausentes que los presentes. Vale la pena destacar también, la ausencia de orientación para la búsqueda especializada de información en los medios digitales. Tampoco en esta podemos esperar en la universidad que el estudiante la haya desarrollado a plenitud, pues, de acuerdo con los datos arrojados por el estudio, hay escasa vinculación con la biblioteca. Y la búsqueda a través de los medios electrónicos no es dirigida; es el uso que más en solitario hace el estudiante.

De la lingüística a otros campos del saber: transferencia imposible

Frente al predominio de la asignatura de Lenguaje como responsable del desarrollo de la lectura y la escritura en la EM, otro factor importante está

representado en los múltiples enfoques que rigen el desarrollo del lenguaje. Es apenas esperable que las tendencias transiten por las mismas vías por las que una disciplina vaya haciendo recorrido (la lingüística, en este caso). Así, los estudiantes han recibido perspectivas provenientes de la pragmática, la sociolingüística, la gramática del texto, la gramática estructural, la lingüística funcional, la gramática generativa-transformacional, el enfoque semántico comunicativo y el análisis del discurso (González, 2010), muchas veces en una amalgama que los combina a todos, pues a pesar de que cada uno de ellos va desplazando al otro, hay docentes que conservan alguno y perpetúan sus tendencias.

En los 10 estudiantes esto se ve revelado: así como para unos estudiantes hubo privilegio en el uso de organizadores gráficos y diagramas, también en otros lo hubo en los aspectos formales de la lengua como en la interpretación de fotografías, cómics, películas, canciones, publicidad, además de textos escritos, entre otros. De igual modo, ocho reconocieron que los docentes hicieron énfasis en desarrollar las cuatro habilidades (leer, hablar, escuchar, escribir), el pensamiento crítico y el ejercicio ciudadano para la participación social. La mayoría de los estudiantes indica que sus profesores de lectura y escritura hicieron uso de todos los aspectos señalados durante el desarrollo de los cursos.

No obstante, con respecto a la transferencia que se espera que el estudiante haga de lo aprendido en la EM hacia sus prácticas en la universidad, hay un desencuentro importante entre la indudable importancia que ellos le asignan a dichos procesos y el uso efectivo que pueden hacer de ellas. Esto, una vez más, demuestra que si bien se tienen nociones sobre ciertos temas y se nombran, tanto la manera como los docentes los ven interactuar y la larga lista de apreciaciones negativas y sugerencias que los estudiantes hacen sobre lo aprendido, revela que están en la memoria y el discurso, pero no en la ejecución.

Cuando se indaga por el uso que hacen en la universidad de estrategias de lectura y de escritura aprendidas en los niveles anteriores, los estudiantes señalan, dentro de una larga lista para escoger,

muchas más para la lectura que para la escritura. Esto se repetirá, como veremos más adelante en las prácticas universitarias, para cuya justificación, entre otras razones, los docentes arguyen una para analizar: no hay tiempo suficiente para dedicarle a la revisión de textos; abandono que explica lo que históricamente han sido las dificultades con la escritura en los estudiantes, lo cual se va a revelar incluso posteriormente en los niveles de posgrado.

En lectura, los estudiantes señalaron como prácticas transferidas: toma de apuntes (lo cual coincide con los hallazgos de Pérez y Rincón en 2013), identificación de ideas principales, elaboración de mapas conceptuales, relectura, lectura silenciosa “porque es la mejor forma de entender un texto” (producto de la insistencia sobre esto en el discurso de los profesores, pero ampliamente debatido por las investigaciones), lectura inferencial, lectura literal, lectura crítica, lectura en voz alta individual, utilización de herramientas para consultar y organizar información obtenida a través de medios electrónicos (Internet, redes, bases de datos, etc.). En escritura seleccionaron: elaboración de borradores, elaboración de mapas conceptuales, diagramas para sacar ideas principales, redacción y argumentación. No obstante, como hemos reiterado, para los profesores que los ven interactuar en la aulas universitarias, nada de esto lo aprendieron o tienen dificultades para hacerlo, por eso su insistencia en que un curso inicial (como el estudiado) lo entrene.

Una mirada profunda al curso de formación inicial en lectura: alfabetización generalizada vs. alfabetización académica

En este apartado se presentan dos perspectivas sobre alfabetización encontradas: por un lado, las prácticas del profesor responsable desde el Departamento de Lenguas que apuntan a una alfabetización generalizada y, por otro, la aproximación a la alfabetización académica reclamada por los estudiantes y el profesor del área de Administración.

Alfabetización generalizada

A partir de la aproximación realizada al curso Lectores y Lecturas, las prácticas de lectura y escri-

tura en el curso de primer año de la PUJ-Bogotá se caracterizan por estar propuestas generalmente por el profesor a cargo, quien imprime un énfasis particular a su curso vinculado principalmente con su formación. Este profesor tiene gran experiencia, cuenta con más de diez años de trabajo guiando el proceso de aproximadamente tres cursos (90 estudiantes) cada semestre. Su formación es de posgrado y tiene publicaciones relacionadas con su área de trabajo; sin embargo no investiga actualmente.

En el curso analizado se identifican diferentes estrategias para promover los procesos de lectura y escritura. Entre las más comunes reportadas para la enseñanza de la lectura, se observa la manera como se realiza la asignación, la orientación y la evaluación de la lectura (González y Vega, 2010). Así lo expresa la estudiante entrevistada: “[...] nos indicaba cómo leer, que lo primero que se debía tener en cuenta era el autor, saber quién era, qué hacía, entender el significado del título, compararlo con la realidad [...]”.

Estas indicaciones e intenciones parecen ser las más comunes en el curso de primer año de lectura en la universidad. Sin embargo, se dan como estrategias replicables en todos los tipos de texto en general, sin indicarle al estudiante cómo hacer la transferencia cuando se enfrente a los textos de su carrera. Vale la pena aclarar que los textos disciplinares leídos por los estudiantes en otras asignaturas no son material de uso en este curso. Así, cada situación de aprendizaje es momentánea y depende de que un texto la posibilite o no. Adicionalmente, a través de las observaciones y testimonios de los estudiantes participantes, se observa que la mayoría de estas prácticas de lectura son siempre guiadas por el profesor, lo que hace que el rol del estudiante sea pasivo, donde es puesto en una condición permanente de sujeto que recibe información (ya validada completamente por el docente), a través de la escucha.

De esta manera, el estilo de enseñanza de la lectura que parece prevalecer es directivo (Invedusa, 2008), ya que el docente es el principal conductor del proceso de aprendizaje y el estudiante solamente responde a sus solicitudes. Se intenta llevar al estudiante por un tipo de lectura crítica, pero no parece

haber dispositivos didácticos que den muestra de cómo se lleva a cabo ese constructo. Toda opinión es válida y se insiste mucho en ser críticos, pero no se ofrecen estrategias para pasar desde una postura *no crítica a una crítica*. Al estudiante se le deja la sensación de que desarrollar pensamiento crítico tiene que ver con el tipo de texto que se escoge y con tomar una posición frente a lo expresado. De nuevo, se demuestra que solamente si el texto lo permite, habrá ciertas situaciones de aprendizaje.

Detrás de toda práctica pedagógica hay una visión sobre la disciplina, sobre el aprendizaje y sobre el aula (Brousseau, 1995; Litwin, 1997). En estas prácticas pedagógicas no parece haber conciencia de los objetivos diferenciados de la lectura universitaria. Así, de lo que el profesor de primer año encargado de la lectura expresa, se puede inferir que el curso se entiende como un espacio para que el estudiante amplíe su horizonte cultural. Hay una preocupación por la interacción con el texto y por la comprensión, así como por situar la lectura en un contexto particular. En la entrevista, el profesor del curso de Lectores y Lecturas expresa que lo que más le preocupa es que los estudiantes puedan desarrollar un aprendizaje significativo, relacionado más con cultura general que con la formación disciplinar; esta preocupación es válida en el contexto universitario, pero es necesario revisar los objetivos del curso en sí mismo. De este modo, la lectura parece ser una herramienta que no va de la mano con los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios, estos no construyen conocimiento disciplinar a través de los procesos de lectura.

De la misma manera, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura durante el curso de primer año analizado, se caracterizan por la asignación de temas específicos sobre los cuales los estudiantes escriben comentarios críticos y ensayos. Así se lee en el testimonio de una estudiante: “Nos ponían a hacer ensayos o [...] él nos ponía un tema específico y también dependiendo del libro hacíamos como comentarios críticos al libro”. Como parte de las actividades realizadas, la socialización de los textos escritos es común en este curso: “Algunos se socializaban y otros

los corregía, solo leían, y si alguien consideraba que debía aportar algo se aportaba”. Estas dinámicas de clase demuestran que durante el curso se buscaba que el estudiante se comunicara con otros: “Como ver los pensamientos de las demás personas, saber que todos tienen como un punto de vista distinto”. Esto también parece indicar que la escritura en este curso permite comparar tipos de experiencias con otras e identificar causas y consecuencias de ideas y hechos.

El estilo de enseñanza de la escritura también es directivo y parece que se escribe solamente para el profesor. Esto demuestra que la escritura no es en sí un fin en la asignatura, sino que es una parte complementaria y un dispositivo de evaluación de la lectura misma. No se concibe la escritura como un proceso, pues así como el estudiante puede escribir un comentario, puede también escribir un ensayo y para ninguno de los dos casos hay indicación de las condiciones de enunciación de cada uno de ellos, ni un acercamiento a estos géneros desde la lectura orientada o desde el metaanálisis sin los tiempos que cada uno requiere. Al igual que sucede con la lectura, no hay conciencia, ni en los programas ni en la práctica del docente, de los objetivos diferenciados de la escritura universitaria. Se espera dotar al estudiante de las herramientas necesarias para un buen desempeño en todas las asignaturas, pero desde una práctica complementaria y no central.

A pesar de que la asignatura Lectores y Lecturas es una clase interesante para muchos estudiantes, la dificultad radica en que estos elementos para el estudiante son difíciles de mantener y trasladar a otras asignaturas. Por el carácter de asignatura independiente de otras, es lógico que se enseñen contenidos propios de la disciplina de donde se nutre este tipo de cursos: la lingüística (macroestructura, organización de oraciones y aspectos formales del lenguaje) y de otras disciplinas cercanas como la literatura. Apreciación ratificada por la estudiante entrevistada quien sugiere utilizar en este curso textos más *aplicados* a su carrera. Según ella, deberían “[...] ser como más económicos” pues prevalecieron textos que “[...] se relacionaron más con la vida en Colombia, con violencia en Colombia, las guerras entre partidos [...]”.

Por su parte, la investigación, condición sine qua non de la cultura académica (Greene y Lidinsky, 2008) no se ve en el curso de lectura, ni siquiera su propedéutica, y tampoco es una actividad que lleven a cabo los docentes a cargo de la lectura y escrita. En clase, no se despliegan estrategias intencionales para que el estudiante haga búsqueda situada de la información y uso de ella para la reelaboración o el acercamiento a la producción de nuevo conocimiento.

La pregunta a responder en este punto es: ¿Qué aporta el curso de Lectores y Lecturas a un estudiante de Administración para su desempeño a través de su carrera?

Las respuestas de los estudiantes que hace más de dos años tomaron este curso es diversa, la respuesta más estable es que les aportó estrategias de planeación (3 de 6 estudiantes así lo expresaron). Llama la atención una sugerencia de estos estudiantes: “[...] involucrar más los estudiantes a participar en actividades con dicho tema y dar a conocer de una manera más abierta, foros, ferias, publicaciones, etc.”. Esto da cuenta de la necesidad de crear espacios reales de participación de los estudiantes en la cultura académica, el curso no es considerado por ellos como un espacio real vinculado con las disciplinas.

Alfabetización académica: primera aproximación desde el curso de Administración, todo un reto

A partir de los datos, las evidencias sobre lectura y escritura académica genuinas, las expresaron los estudiantes y el profesor de Administración de Empresas.

En palabras del profesor entrevistado: “[...] Ellos [los estudiantes] me tienen que hacer un estudio de caso y me tienen que identificar la problemática del caso, las variables y obviamente tratar de explicarme por qué creen que A, B, C o D es una variable [...]”. Este ejercicio de escritura no coincide con los ejercicios de escritura propuestos por el profesor de Lectores y Lecturas. Durante las clases, el profesor de Administración señala que emplea el ejemplo, porque les resulta muy significativo a los estudiantes. Además, muchas veces, les da tiempo durante la clase para que los estudiantes planteen la idea o

hipótesis que van a desarrollar. Al final del semestre, a los estudiantes se les pide un trabajo escrito que los profesores llaman *trabajo final empírico*. Para el docente, un proceso de escritura bien desarrollado es cuando el estudiante plantea una idea, la justifica y la desarrolla. Es importante resaltar que en los resultados encontrados en la investigación general de la cual proviene este caso, el *trabajo escrito* en secundaria es uno de los textos más frecuentes.

Estas prácticas descritas por el profesor pueden comprenderse en su conjunto como un acto de comunicación donde se da cuenta de una disciplina, lo cual implica pensar, leer, investigar y escribir para apropiarse de un conocimiento, situación que ejemplifica la definición de escritura académica proporcionada por Greene y Lidinsky (2008), quienes proponen prácticas posibilitadoras de esta situación: leer como escritor y escribir como lector, analizar argumentos, descubrir problemas, desarrollar una tesis académica, utilizar fuentes y escribir un ensayo.

Que se trate de una aproximación a la escritura académica no significa que el proceso para lograrlo sea fácil, así lo afirma el mismo profesor al describir la actitud de estudiantes y profesores:

[...] [los estudiantes] creen que todas las asignaturas son aisladas, son cajitas de bocadillos o celdas [...] y la que están viendo no les va a ayudar en la otra asignatura. [...] Ellos no integran, no hacen relaciones, es decir porque seguramente o bien no les ha quedado ese aprendizaje significativo porque también solo le echan la culpa a los estudiantes, o bien porque muchos profesores no tenemos la suficiente capacidad de información y pedagogía para decirles a ellos mire [...].

En este fragmento de la entrevista se abordan varias necesidades inherentes a la apropiación de conocimientos en la universidad, relacionadas con el uso de lenguaje especializado y el diálogo de saberes; esto implica poner en juego operaciones mentales complejas, como la búsqueda de información, la cual según estudios realizados por Marciales, González, Castañeda y Barbosa (2013) es realizada por el estudiante sin acompañamiento. Este tipo de operaciones en el contexto universitario –y es deseable

que en el colegio también (López-Bonilla, 2013)– se dan principalmente vinculadas con procesos de lectura, escritura y pensamiento que requieren una mediación pedagógica apropiada. Es decir, para que un estudiante logre comprender el vocabulario propio de un área y los discursos de una disciplina aproximándose a un texto, requiere un proceso gradual y sistemático. Varias preguntas nos asaltan al respecto con relación al profesor universitario de cualquier disciplina: ¿Conoce el nivel de comprensión de sus estudiantes y promueve su avance? ¿Cuenta con herramientas para activar los procesos de pensamiento de manera gradual? ¿El profesor acompaña los procesos de lectura y escritura? ¿El profesor universitario conoce los diferentes tipos de texto lo suficiente como para activar los procesos de aprendizaje? Seguramente la respuesta es negativa en muchos de los casos. Esto lo podemos inferir a partir de la entrevista de la estudiante:

[...] uno lee el libro pero queda confundido y perdido, los profesores deberían interesarse más porque uno entienda, no solo darle al muchacho para que lea sino interesarse más. [...] Acá [en la carrera de Administración de Empresas] nos hacen leer bastante, y al principio como que sí me trancaba mucho en eso, me asustaba no más de ver todo el paquete de fotocopias.

Se evidencia la necesidad de guiar los procesos de lectura de manera más cercana y clara tanto para favorecer la comprensión y el hábito de leer, como para fortalecer la construcción de conocimiento, papel que podría asumir el Departamento de Lenguas. Al respecto, el profesor de Administración entrevistado manifiesta que nunca ha tenido contacto con los profesores del Departamento de Lenguas, menciona una experiencia relacionada con la articulación de ciertas clases de administración con filosofía, pero esa experiencia fue hace diez años.

El colegio es una cosa y la universidad otra

Para finalizar este apartado, este dato importante, que aparece no solo en el caso PUJ-Bogotá, sino en otros de este multicaso y que fue expresado en campos abiertos (no de selección) por los estudiantes:

8 alumnos consideran que lo aportado por el colegio no es suficiente para un desempeño eficaz en la universidad. Así lo expresó uno de ellos: “[...] el colegio necesita ofrecer muchos más conocimientos al estudiante ya que lo deja con lo básico”.

Razones: “La lectura la volvieron una obligación, lo que no incita a una lectura consciente e interpretativa”; “Muy poca gente sale con buenos hábitos de escritura y lectura”; “Faltan hábitos para leer o escribir, aprender del texto”; “Debe darse una profundización mejor guiada”; “Se necesita reforzar por cuenta de uno mismo”; “En el colegio las prácticas de lectura y escritura no eran tan intensas como lo son en la universidad”; “Salí con muchos problemas de redacción que nunca supe cómo solucionar”. Los dos estudiantes, privilegiados, que afirman, a cambio, que lo aprendido sí les sirvió, lo expresan con frases como: “Por lo menos, llegué con bases aunque me hubiera gustado saber más”; “Me enseñaron mucho el hábito de la lectura y la práctica con textos argumentativos”. Nuevamente, se revela la idea con la que iniciamos esta reflexión: se esperan prácticas muy bien llevadas a cabo y más o menos uniformes, y lo que revelan los estudiantes es niveles de desempeño muy al arbitrio de las instituciones. Motivo para insistir en una fuerte discusión sobre políticas institucionales, tanto en los niveles precedentes como en la universidad.

Una reflexión adicional: las investigaciones nos han llevado a afirmar con vehemencia que las prácticas de lectura y escritura en el colegio y en la universidad son distintas, pero lo que se ve es una perpetuación de creencias y abandonos perjudiciales en ambos casos. Se sabe que tienen objetivos distintos, que se realizan en contextos distintos, que se producen en campos distintos del saber, pero en lo profundo, en uno y otro nivel educativo, en términos de prácticas, didácticas, definición y uso de tipos de textos y formas de evaluar, se recorren caminos casi idénticos. Para confirmar esto, bastará con revisar lo que arroja el estudio en cuanto al posterior desempeño académico en la educación superior.

Prácticas docentes reflexivas, un posible camino

Por lo general, una política establece parámetros y estándares en términos de objetivos, logros y sis-

temas de evaluación esperados. Sin embargo, para los docentes no es fácil convertir esos objetivos en acciones pedagógicas concretas y tal vez se sientan solos en la tarea de cumplir con las políticas. Así, considerar las prácticas docentes (tanto para profesores de los cursos de lectura y escritura como para los docentes de las demás asignaturas) es clave a la hora de proponer e implementar cualquier política educativa, con el fin de acompañar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Discutiremos la importancia de considerar acciones como la observación entre pares y el trabajo etnográfico y colaborativo con el fin de mejorar los procesos de lectura y escritura académica de nuestros estudiantes javerianos.

La labor docente parece en ocasiones solitaria ya que se lleva a cabo con las puertas de las aulas cerradas, por eso, cualquier política educativa debería propender por empoderar a los docentes para trabajar en equipo y hacer de sus prácticas pedagógicas procesos de reflexión abierta y de cambio (Schön, 1992; 1998). Consideramos importante promover una práctica docente reflexiva que permita cambiar visiones tradicionales sobre el aprendizaje, el rol del estudiante y sobre la lectura y la escritura en la universidad. Vale la pena retomar la reflexión sobre el docente universitario, profesional que en muchos casos carece de formación pedagógica.

La descripción anterior sobre las prácticas de lectura y escritura en el curso de primer año ilustran visiones de los docentes sobre la lectura, la escritura, el estudiante y el aprendizaje. Los docentes generalmente toman decisiones sobre su práctica basados en algún tipo de teoría explícita, o más comúnmente implícita, sobre el aprendizaje y la enseñanza (Argyris, 1976; Ramsden, 1992; citados por Pratt, 1997). Concluíamos en el apartado anterior que esas decisiones que toma el docente de lectura en sus prácticas parecen estar basadas en un modelo directivo que no necesariamente aseguran que la lectura y la escritura favorezcan la formación profesional. Un cambio de perspectiva de lo conductual hacia lo constructivista podría mejorar las prácticas docentes universitarias de lectura y escritura. Así, siguiendo a Pratt (1997), un marco de referencia que incluya características constructivistas en las

decisiones que toma un docente sobre sus prácticas no se traduciría en un método a seguir, sino en una actitud hacia la enseñanza que implica una conciencia sobre el estudiante y su mundo. De este modo, cada aula de clase se ve como una realidad local que requiere prácticas particulares y aproximaciones y principios distintivos.

Consideraciones finales

¿Por qué pensar en una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura transdisciplinar en interdisciplinar? Algunos ejemplos javerianos

Una de las respuestas sencillas a esta pregunta es: porque el ciento por ciento de lo que hace un estudiante en la universidad es leer y escribir, y porque un lugar que se presume como la cuna de la producción del conocimiento, como lo es la universidad, debe propender porque docentes y estudiantes vivan activamente una cultura académica.

Sin embargo, más allá de estas verdades que son transparentes en apariencia hay una serie de factores que parecen invisibilizarse y que merecen espacios amplios de discusión dada su complejidad.

Se espera que el documento *Reflexiones y propuestas para pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en Educación Superior*, que ha movilizó a tantas personas e instituciones (cerca de 80 de 50 universidades) y que surge como resultado de una década de discusión en el ámbito nacional, oriente, a partir de sus objetivos, en cada unidad académica, las posibles acciones para que se materialice.

En la PUJ-Bogotá, en total coherencia con este propósito, se han dado pasos concretos hacia esa consolidación, sin que todavía logre ser una voluntad global; solo acciones, por ahora, de grupos de académicos y de facultades concretas, pero con mucha recepción por parte de directivos.

Ya se mencionó al inicio, el sondeo que en el área de Lengua Materna se hizo en el 2008, en el marco de la reacreditación de la Licenciatura en Lenguas

Modernas, para identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejoramiento relacionadas con los cursos en sí mismos, con los estudiantes y con los docentes.

Otra acción importante ha significado la reconceptualización de la prueba de inicio que varias facultades solicitan para identificar las oportunidades de apoyo a los estudiantes. Esta acción junto con la creación, como réplica de la experiencia de Javeriana Cali, del Centro de Escritura –Bogotá⁸–, en el que se unieron tres facultades (Comunicación y Lenguaje, Educación y Psicología) ha permitido comenzar a ubicar al acompañamiento como una acción fundamental del fortalecimiento de las competencias de los estudiantes y de las actividades de aula por parte de los docentes. Iniciativa que encierra una amplia concepción sobre la cultura académica que tiene como condición sine qua non el trabajo de escritores reales para lectores reales.

Lo transdisciplinar e interdisciplinar demandado en este documento, también ha tenido su espacio en las actuales estrategias de apoyo a los profesores de diferentes programas (Biología, Contaduría, Economía, Artes, Ingeniería) y de otros que van ingresando, pues el trabajo de persuasión es una actividad que demanda tiempos y voluntades (Nutrición, Microbiología, Enfermería, Bacteriología). Importante destacar en este trabajo interdisciplinario el apoyo que voluntariamente han buscado las maestrías en Comunicación, Gestión Ambiental y Rural, Ciencias, Salud pública y Desarrollo Urbano y Regional. También el vínculo que se empieza a construir con la biblioteca, al igual que la participación en el grupo interdisciplinar Incluir, donde el objetivo desde el Centro de Escritura es brindar un acompañamiento que propicie condiciones de inclusión desde los procesos de lectura y escritura que requieran los estudiantes. Lo que abiertamente ha demostrado la cadena de necesidades sin resolver que ha dejado el sistema educativo. En el seno de esta estrategia está el descentramiento del enfoque asignaturista con el que tradicionalmente se ha entendido el fortalecimiento de la lectura y la escritura.

8 Además de la membresía en RedLees, recientemente, nos vinculamos a la Red Latinoamericana de Centro de Escritura.

El Centro de Escritura ha sido también motor de otras discusiones de relevancia como la necesidad de analizar y ubicar en su justa medida, dadas las características de la universidad colombiana, lo académico, lo escolar, lo profesional, lo científico y lo no científico, etc., que circula en las universidades; así mismo, la promoción de formas muy particulares de difusión del saber no teorizado de los docentes que se fragua día tras día en las aulas. Ejemplo de ello es la publicación *Escrituras de los artistas*, que surge como necesidad de replantear los formatos tan estrechos en los que se han encasillado los géneros para difundir el pensamiento académico (Forero y González, 2014).

La investigación, ya no centrada en los desempeños de los estudiantes, sino en otras realidades, no solo de la universidad sino del medio educativo en general, permite avances para hacer aportes, por ejemplo, en el urgente diálogo entre los niveles educativos anteriores y la universidad.

Referencias bibliográficas

- Brousseau, G. (1995). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. VIII École et Université d'Été de Didactique des Mathématiques. *Actes de l'École d'Été*, 22-31, 3-45.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 355-381. Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 18(57), Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Castelló, M. (2009). Conferencia inaugural. Tercer Encuentro Nacional y Segundo Internacional de RedLees, Cali.
- Forero, P. y González, B. (coords). *Escrituras de los Artistas visuales*. En : *Cuadernos Centro de Escritura*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- González, B. y Sánchez, N. (2009). *La escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía*. Bogotá: Cinde-UPN.
- González, B. (2010). Strategies, policies and research on reading and writing in Colombian universities. En: C. Bazerman, R. Krut, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (eds.). *Traditions of Writing Research*. New York: Routledge.
- González, B. y Vega, J. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- Greene, S. y Lidinsky, A. (2008). *From Inquiry to Academic Writing. A Text and Reader*. Boston-Nueva York: Bedford.
- INVEDUSA, grupo de investigación (2008) *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje 2001-2008*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, Universidad de Antioquia y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lea, M.R. y Street, B.V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice* 45(4), 368-377.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Paidós.
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista mexicana de investigación educativa* 18(57), 383-412.
- Marciales, G.; González, L.; Castañeda, H. y Barbosa, J. (2008) Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas Psychologica* 7(3). 643-654
- Ministerio de Educación Nacional. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*.
- Morais, A., Albuquerque, E. y Leal, T. (2005). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Pérez, M. y Rincón, G. (comp.) (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pratt, D.D. (1997). Reconceptualizing the Evaluation of Teaching in Higher Education. *Higher Education* 34, 23-44.
- Russell, D. (2012). Academic and scientific texts: the same or different communities? Primer capítulo del libro *Studies in Writing* ofrecido en versión electrónica por el autor para esta investigación.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Editorial Paidós.