

A stylized black and white line drawing of a human head in profile, facing right. The head is filled with a bookshelf. The books are represented by vertical rectangles of various colors: white, red, green, and pink. The background of the entire cover is white, with the bookshelf pattern extending across the top and bottom edges.

LA FORMACIÓN DE LECTORES MÁS ALLÁ DEL CAMPO DISCIPLINAR

Elsa M. Ramírez Leyva / Coordinadora



ZA3075
F67

La formación de lectores más allá del campo disciplinar / Coordinadora Elsa M. Ramírez Leyva. - México : UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2020.

xii, 254 p. - (Lectura: pasado, presente y futuro)

ISBN: 978-607-30-3837-9

1. Alfabetización informacional. 2. Libros y lectura.
3. Estudiantes universitarios. I. Ramírez Leyva, Elsa M., 1949-, coordinadora. II. ser.

Diseño de portada: Natalia Cristel Gómez Cabral

Primera edición, 2020

D.R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, 04510, Ciudad de México

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-30-3837-9

Publicación dictaminada

2020

Competencias lecto-escritoras en contextos universitarios

AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO

*Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas
Universidad de La Rioja*

*Porque esto es lo que más que nada
debemos pretender alcanzar: escribir de
la mejor manera posible.*

Quintiliano, *El arte de leer y escribir*

FOMENTO DE COMPETENCIAS LECTO-ESCRITORAS

En el ámbito universitario, las cuatro capacidades referidas a la lectura, escritura, acceso a la información y comunicación deben continuar mejorándose en el doble proceso de enseñanza y aprendizaje. La escritura adecuada es uno de los saberes instrumentales más relevante, tanto para el propio proceso de aprendizaje como para la vida adulta, y su adquisición se entiende que ha debido ser conseguida en los estadios educativos anteriores (Carlino 2005), pero la realidad constatada se aleja, en muchas ocasiones, de este pretendido dominio vinculado a la lectura. Estamos de acuerdo con Ramírez Leyva (2015a, 132) en que:

La formación de lectores más allá...

[...] ingresar a la educación superior no es garantía de que en los estudios previos los alumnos hayan desarrollado las habilidades o capacidades de lectura, escritura e informativas, o la comprensión de diferentes géneros discursivos ni fortalecido el gusto por la lectura. Y egresar de los estudios universitarios tampoco asegura que los alumnos hayan superado completamente las insuficiencias en las habilidades mencionadas y que hayan desarrollado una alfabetización académica acorde con su disciplina, a pesar de los años de escolaridad que debieron prepararlos para que adquirieran las competencias exigidas a los profesionales de cualquier disciplina en la actualidad.

Los estudios de literacidad académica plantean que los estudiantes que acceden al grado universitario precisan explícitamente métodos junto con prácticas de lecto-escritura en su disciplina. Es necesario ejercitar de manera adecuada la lectura (Martínez Ezquerro y Martos García 2019) y escritura mediante diversas actividades porque aquellas se convierten en herramientas epistémicas que posibilitan la generación de conocimiento que se amplía, asimismo, a diferentes contextos sociales (Lea y Street 2006). Se trata de desarrollar habilidades complejas que crean un aprendizaje constructivo frente a las generales que generan un aprendizaje simplemente reproductivo; estas no se consiguen, por lo general, de forma autónoma (Carlino 2013), y requieren un proceso de enseñanza que forma parte de la alfabetización académica.

Así pues, lectura y escritura constituyen competencias que crean productos discursivos mediante los que se transmiten no solo conocimientos, sino también sentimientos; se trata de una disciplina que debe conocerse y practicarse (Cassany 2006) para poder dominarla. La competencia comunicativa deseada para los alumnos debe tener un enfoque práctico (Cajero 2003). En palabras de Ramírez Leyva (2015b, 89), “El concepto de alfabetización que prevaleció en el siglo XIX y parte del XX se ha transformado en la medida en que el modelo cultural y el proyecto social y la tecnología de cada época evolucionan y exigen de las poblaciones mayores capacidades”. Para autores como Leme Britto (2003, 78), “la capacidad de leer y escribir que tienen los estudiantes universitarios está relacionada mucho más con las formas de acceso a la

cultura [...] que con los métodos de enseñanza de la lengua materna o con la práctica de la lengua escrita en la educación regular”.

La presente investigación se enmarca en los estudios de literacidad académica centrada en las prácticas letradas (Cassany y Morales 2009). El plan de intervención pedagógica que se muestra a partir del *Proyecto de Innovación Docente* “Desarrollo de competencias comunicativas en contextos académicos”, aplicado en la Universidad de La Rioja durante el curso académico 14/15, tuvo como objetivo principal realizar un estudio de diagnóstico del conocimiento del alumnado en relación con la escritura para solventar las carencias mediante un programa de intervención basado en el progreso competencial de las propiedades (según la lingüística textual, Van Dijk 1980) de la composición escrita. La experiencia se adecua a las directrices de la enseñanza superior (De Miguel 2006; Zabalza 2008); esto es, la mejora de la competitividad internacional de las universidades de la Unión Europea.

El punto de partida del presente proyecto de competencias de lecto-escritura fue motivado por la preocupación de los profesores del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura que impartían docencia en los grados de Educación (Infantil y Primaria) en los primeros cursos, al comprobar estadísticamente durante cuatro cursos consecutivos que en los exámenes finales más del 25 por ciento de cada grupo no aprobaba la asignatura correspondiente por presentar incorrecciones idiomáticas o de estilo, así como deficiencias relacionadas con las propiedades textuales. En este sentido, se estableció un criterio específico¹ que figura en las guías docentes de las asignaturas de los Grados de Educación del área mencionada. El equipo que desarrolló el proyecto estaba formado por profesores del Departamento de Filologías Hispánica y

1 “Criterio crítico para superar la asignatura: Las faltas de ortografía, la presentación deficiente y las incorrecciones idiomáticas o de estilo serán penalizadas. Se establecerá un número máximo de cinco errores en los trabajos y exámenes escritos a partir del cual la asignatura estará suspensa” (en *Guías Docentes* del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de La Rioja).

La formación de lectores más allá...

Clásicas (Universidad de La Rioja, España) que impartían asignaturas del área en las titulaciones indicadas.

Constituyó una investigación de amplia repercusión, no sólo por la importancia que implicó para la mejora lecto-escritora del alumnado, sino también por el rendimiento que ofrecía a lo largo de su itinerario académico (trabajos, proyectos, TFG, TFM, etc.) y en su futuro profesional, y porque añadía la posibilidad de formar a profesores de otras asignaturas que se enfrentaran al mismo problema (mejora de las competencias transversales en las diversas titulaciones).

MÉTODO

Metodología

En palabras de Carlino (2013), alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Puesto que depende de cada disciplina e 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, y esto sería lo deseable en cualquier práctica.

El enfoque aplicado en la enseñanza de la composición escrita es integrador (las actividades conducen a la creación de textos en los que se define el producto completo y constituyen prácticas discursivas contextualizadas), funcional (se valora la necesidad y utilidad personales) y procesual (se recorren las diferentes fases de la escritura). He aquí los aspectos que conforman el enfoque lecto-escritor del presente proyecto:

Tabla 1. Enfoque integrador, funcional y procesual

ASPECTOS	EXPLICACIÓN
PRÁCTICAS LECTO-ESCRITORAS	Se practican las habilidades progresivamente de forma que se van integrando todos los elementos y su <i>continuum</i> responde a un enfoque procesual e integrador.
APRENDIZAJE	Se aprende practicando individualmente las habilidades; más adelante se van incorporando todas en un sistema de estrategia referida e inferida, trabajo pragmático en contexto y apoyo puntual de cuestiones teóricas.
TIEMPO	En un curso determinado, preferentemente al inicio del grado.
MEDIADOR	Un especialista, inicialmente (que podrá formar, a su vez, a otros profesores).
FINALIDAD	Se practican competencias transversales a todas las titulaciones.
CONTENIDOS	Elementos del lenguaje escrito (tipos de texto, fases del discurso, etc.). Métodos de lectura y estrategias de aprendizaje. Módulos temáticos aplicados en tres fases: <ul style="list-style-type: none"> • Inicial: normas ortográficas (especial incidencia en la acentuación y puntuación), gramática normativa, coherencia, cohesión y adecuación. • Intermedio: estructura y organización de tipología textual (literarios, humanísticos y científico-técnicos, principalmente). Prácticas de lectura. • Final: cuestiones estilísticas y de variación. Recapitulación.
DESARROLLO	El profesor presenta estrategias/contenidos/habilidades a partir de textos concretos (aprendizaje significativo) y explica los mecanismos del lenguaje. Se elaboran textos para practicar (y a partir de ellos se infiere la técnica) y se corrigen mediante el sistema de evaluación formativa.
UTILIZACIÓN	Lectura, escritura y reescritura para practicar la composición textual.

Fuente: elaboración propia.

La tarea de escribir es compleja y, por ende, debe abordarse de forma procesual porque muchos alumnos no están capacitados para resolver simultáneamente todas las exigencias de la escritura. Por otro lado, para escribir hay que preescribir, escribir y reescribir

cuantas veces sea necesario. En retórica clásica –y en lo que compete a la composición de un texto–, responde a las *partes artis*, esto es, las fases para componer un discurso: *inventio*, *dispositio* y *elocutio* (*memoria* y *actio* serán necesarias en las destrezas orales). Los modelos que propone la nueva retórica, es decir, la didáctica de la expresión escrita, implican un enriquecimiento de ese proceso, especialmente en el análisis de la situación de comunicación específica, en la conveniencia de los borradores y, sobre todo, en la revisión y sus implicaciones en el proceso y resultado definitivo.

Se tuvo en cuenta el desarrollo del conocimiento significativo por parte del estudiante (Biggs 2005; Rodríguez y Vieira 2009). Se implicó como parte activa del proceso de E/A al alumno para que adquiriese las herramientas necesarias, alcanzara conocimientos útiles para toda su vida profesional (Travers 1979) y enriqueciera su construcción cognitiva. Constituyeron prácticas de enseñanza constructivista que fomentaron la adquisición de competencias profesionales.

La metodología del proyecto partió del diagnóstico de los problemas registrados en el uso de las destrezas comunicativas escritas. Una vez identificados y tras el estudio particular de cada caso, se pretendió, a través de diversas pautas de trabajo –junto con el análisis y producción de textos escritos–, reforzar la competencia lecto-escritora; es decir, posibilitar que pudieran desenvolverse adecuadamente en las distintas situaciones de empleo lingüístico mediante el código escrito que caracteriza la vida social y, en concreto, la académica, y reforzando la importancia de la lectura como fuente de conocimiento.

Dado el carácter eminentemente práctico del proyecto, el alumno realizó múltiples actividades que se fueron pautando y complementando progresivamente; esto es, a partir de tareas básicas se abordaron diversos contenidos procedimentales (disposición textual, tipografía, normativa, cohesión, coherencia, estilo y adecuación). Se planteaba la correcta composición de textos representativos de diversos tipos discursivos a partir la dinámica de la escritura, la reescritura y la incorporación paulatina de conceptos teóricos.

En suma, respondió a una metodología de análisis basada en el cruce de los resultados de los instrumentos que brindaron

información cuantitativa (encuestas y pruebas de escritura) con la información cualitativa (observación de la experiencia por parte de los profesores y análisis de los registros que realizaron los alumnos: numerosos ejercicios y datos tomados en las clases). A partir de estas evidencias, se valoró que es posible que los estudiantes asuman conciencia de sus procesos mediante un programa de estrategias de escritura que aborde de manera procesual e integradora tanto los aspectos del contenido como los retóricos de la escritura textual.

Participantes

Para la selección de participantes, se realizó un muestreo a partir de dos pruebas de nivel en las que intervinieron los 73 alumnos matriculados en el primer curso del Grado en Educación Infantil y los 60 estudiantes de primero del Grado en Educación Primaria. En Educación Infantil, 4 eran varones y 69 mujeres, y en Educación Primaria había 26 varones y 34 mujeres. En cuanto a la edad, 100 tenían 18 años; 27, 19 años; 4, 20 años; y 2, 34 años. El proyecto fue coordinado por cuatro docentes de ambos grados del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Instrumento

Las pruebas de diagnóstico inicial fueron realizadas por todos los alumnos de primer curso de los grados indicados. Consistieron, en primer lugar, en la redacción de un texto argumentativo en el que debían justificarse las ventajas o desventajas del uso de las redes sociales y, en segundo lugar, se realizó un ejercicio de ortografía (acentuación y homofonía). El primer texto se calificó atendiendo a las propiedades textuales: corrección, cohesión, coherencia, adecuación, presentación y estilo, y el segundo respondió al correcto uso normativo ortográfico. Ambas pruebas fueron valoradas sobre 10.

DESARROLLO

Se atendieron las siguientes fases:

1. Se realizó la evaluación de diagnóstico de todos los alumnos de los Grados de Educación y se escogieron los que presentaban necesidades de intervención.
2. De los 60 alumnos que mostraban carencias (se seleccionaron aquellos cuyo rango de calificación se hallaba entre 1 y 4,9 esto es, el 86%), 39 estudiantes se incorporaron voluntariamente al proyecto.
3. Se realizó la reunión conjunta inicial para explicar el procedimiento y para que el alumno adquiriese el compromiso de realizar las tareas y cumplir los plazos señalados.
4. Cada profesor se encargó de la tutorización de 10 alumnos (uno, 9), con el fin de conseguir una atención personalizada: análisis de las dificultades específicas y determinación de los contenidos teóricos necesarios y las tareas concretas para realizar.
5. Se convocaron reuniones semanales de tres tipos: entre los integrantes del equipo, entre los tutores y sus respectivos alumnos, y todos conjuntamente. El objetivo era la adecuada coordinación de métodos, recursos y evaluaciones continuas.
6. Se creó una carpeta compartida “online” para entregar periódicamente los trabajos y para que el tutor facilitara materiales teóricos junto con recursos y actividades.
7. Se realizaron tareas periódicas y de recapitulación.
8. Los alumnos recibieron un informe final de valoración de sus ejercicios.

La realización de las tareas implicaba la revisión de cada una (como evaluación formativa) y su consiguiente reescritura. Las actividades encomendadas a todos fueron las siguientes:

- Texto descriptivo: “Un recuerdo de la infancia”.
- Ejercicio de conectores.

- Texto argumentativo y descriptivo: “Cualidades de un buen profesor”.
- Ejercicio de anacolutos.
- Texto expositivo y argumentativo: “Ventajas y desventajas del 3 + 2”.
- Ejercicio de conectores.
- Lectura de un texto científico y comentario libre.
- Texto argumentativo: “¿Necesidad de uso de dispositivos electrónicos con fines educativos?”.
- Ejercicio de estilo.
- Texto descriptivo: “Cómo es mi Universidad”.
- Texto narrativo y descriptivo: “Me siento feliz”.
- Texto expositivo: Desarrollo de un tema del programa de “Lengua Castellana para Maestros”.
- Texto argumentativo: A favor o en contra de los programas “basura”.
- Lectura de un libro y recensión.
- 10 textos de redacción (5 de tema libre, 5 con consignas).
- 10 actividades de norma y uso de la lengua.
- Lectura de un libro y recensión.
- Comentario de una noticia.
- Actividades de estilo y variación.
- Ejercicio de recapitulación: relato de tema policíaco.

Se estudiaron, comentaron y reelaboraron numerosos recursos para los alumnos sobre cuestiones teóricas² y principalmente prácticas. Algunos de los autores consultados fueron los siguientes: Alvar Ezquerro (1999); Álvarez Angulo,(2010); Baumann (1990); Casado (2005); Cascón (2004); Cassany (1993, 1999, 2009); Coromina y Rubio (1993); David (2005); Figueras (2001); García Padrino y

2 Normativa ortográfica (especialmente la puntuación), ampliación léxica, cohesión (nexos, anáforas y orden léxico), coherencia (claridad de la ideas, orden y estructura), adecuación (registro, fórmulas y giros) y cuestiones estilísticas (riqueza léxica, variación sintáctica, elegancia expresiva y creatividad).

La formación de lectores más allá...

Medina (1984); Lomas (2002); Martínez de Souza (2000); Mendoza (1998, 2003); Mendoza, López y Martos (1996); Montolio (2000); Núñez (2006); Bosque (2009); Reyes (2003); Reyzábal y Tenorio (1992); Sánchez-Enciso y Rincón (1985); Seco y Ramos (1999); Serrano (2002a, 2002b); Solé (1992); Tarrés (1988). Para cuestiones teóricas se consultaron, entre otras, obras: Carlino (2005), Cassany (1989, 2006), Gómez Torrego (2011), *Instituto Cervantes* (2012), Lázaro Carreter (1987), *Real Academia Española* (2010, 2013, 2014, 2018) y Reyes (2003).

RESULTADOS

Los resultados registrados se calificaron tomando como ítems referenciales las propiedades textuales; se precisaron los porcentajes antes y después de aplicar el proyecto, con el fin de precisar la progresión. Como punto de partida, se observó que los alumnos que participaron no habían superado de media global el 5 (rango 1-4,9) en un 81,62 por ciento; en cambio, tras la realización del plan de trabajo, un 32,03 por ciento no lo logró.

Tabla 2. Porcentaje de suspensos en pruebas iniciales y finales



Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla se muestran con detalle los resultados del proyecto en cada uno de los ítems de referencia:

Tabla 3. Tabla de resultados iniciales y finales

Propiedades	Valoración					
	Inicial	Nº. De alumnos	Porcentaje	Final	Nº. De alumnos	Porcentaje
Corrección	Menos de 5	35	89,74%	Menos de 5	17	43,59%
	Más de 5	4	10,26%	Más de 5	22	56,41%
Cohesión	Menos de 5	34	87,18%	Menos de 5	14	35,90%
	Más de 5	5	12,82%	Más de 5	25	64,10%
Coherencia	Menos de 5	33	84,62%	Menos de 5	15	38,46%
	Más de 5	6	15,38%	Más de 5	24	61,54%
Adecuación	Menos de 5	17	43,59%	Menos de 5	3	7,69%
	Más de 5	22	56,41%	Más de 5	36	92,31%
Presentación	Menos de 5	26	66,66%	Menos de 5	11	28,21%
	Más de 5	13	33,34%	Más de 5	28	71,79%
Estilo	Menos de 5	33	84,62%	Menos de 5	15	38,46%
	Más de 5	6	15,38%	Más de 5	24	61,54%

Fuente: elaboración propia.

Si se precisa cada uno de los componentes textuales, en **corrección**, el 10,26 por ciento (4 alumnos) superaron esta propiedad en la prueba inicial, frente al 56,41 por ciento (22 alumnos) que alcanzó notas que calificaban el menor número de faltas de ortografía, impropiedades léxicas y cuestiones de estilo (cacofonías, pobreza léxica, adjetivación inexpressiva, ambigüedad, redundancias, circunloquios, adverbios de relleno, locuciones preposicionales innecesarias, uso incorrecto de la voz pasiva, entre otros).

En cuanto a la **cohesión**, el 12,82 por ciento (cinco alumnos) superó la prueba inicial, y tras el trabajo realizado, el 64,10 por ciento (25 alumnos) mostró mejoras notables. Los textos presentados

ofrecían unidades trabadas mediante procedimientos como recurrencias, sustituciones (pronombres principalmente para evitar repeticiones), progresión temática (orden coherente) y conexión entre las diversas unidades de la superficie del texto (marcadores textuales y discursivos).

En relación con el apartado anterior se halla la **coherencia** y los resultados fueron similares. Esto es, inicialmente aprobó el 15,38 por ciento (6 alumnos), frente al 61,54 por ciento (24 alumnos) final. Esta propiedad fundamental inherente al texto permite que pueda ser percibido como una unidad comunicativa (al principio era una sucesión de enunciados inconexos). Se mejoraron las relaciones lógico-semánticas de las oraciones, de manera que las partes se presentaban relacionadas y el conjunto se percibía adecuado al contexto de la comunicación. De forma concreta, se apreció mayor claridad en la organización de las ideas, se percibió la progresión de la información en el orden lógico, la adecuada estructura de los párrafos y del texto en su conjunto. En suma, se reforzó la coherencia local.

En **adecuación**, en un principio el 56,41 por ciento (22 alumnos) obtuvo más de 5 y finalmente lo alcanzó el 92,31 por ciento (36 alumnos). Se ha de precisar que el alumno en muchas ocasiones no tiene en cuenta el contexto y combina registros o incluye vocablos informales en situaciones formales. Este aspecto se practicó mucho y se mejoró. El texto se adecuó a los elementos de la comunicación. El alumno aprendió la importancia de emplear de forma conveniente estos necesarios elementos pragmáticos.

En **presentación**, el 33,34 por ciento (13 alumnos) superó las pruebas, frente al 71,79 por ciento (28 alumnos) final. Se solicitaron todos los trabajos escritos a mano y se comprobó que habían mejorado. Ahora la disposición del texto (cabecera, título, márgenes, espacios...) y el uso de tipografías para destacar palabras (negrita, subrayado, entrecomillado...) se tuvieron en cuenta; asimismo, mostraron mayor legibilidad y limpieza (ausencia de borrones, enmiendas, tachaduras...).

En cuanto al **estilo**, el 15,38 por ciento (6 alumnos) aprobó inicialmente, y el 61,54 por ciento (24 alumnos) tras realizar las

actividades; en concreto, mejoró la creatividad expresiva, el uso de estructuras sintácticas complejas con nexos adecuados y el cuidado en la expresión (hubo algún caso de variedad léxica). Esta propiedad mostró el dominio en competencias de las anteriores.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proyecto permitió mejorar las carencias de los estudiantes en el ámbito abordado. En sus exámenes finales presentaron un notable progreso en sus habilidades comunicativas escritas que redundó, lógicamente, en los buenos resultados obtenidos. Según se fue desarrollando el plan, las continuas reuniones de coordinación pedagógica permitieron valorar progresivamente el alcance de los objetivos propuestos. Los instrumentos empleados en esta tarea fueron la observación directa, el comentario reflexivo de los tutores para estimar niveles y resultados, los detallados informes y la retroalimentación discursiva con el alumnado.

Los avances en la redacción textual fueron generales, si bien la corrección alcanzó resultados más bajos (el dominio de la gramática normativa requiere unos conocimientos y habilidades que precisan más tiempo, más lecturas). Asimismo, los alumnos evaluaron el trabajo realizado por los profesores en relación con lo aprendido, valoraron de forma especial la utilidad que ofrecía la práctica tutorizada y el desarrollo de las destrezas lecto-escritoras más allá del ámbito académico. Asimismo, solicitaron la preparación de tareas propias de su titulación (memorias de prácticas o redacción de pruebas escritas) y asesorías para realizar trabajos académicos de otras asignaturas. Estamos de acuerdo con Carlino (2005) en que el acceso a un campo específico del saber humano comienza por una iniciación en las prácticas discursivas de una disciplina, tal y como se aprecia en el presente proyecto.

Los resultados conducen a la reflexión sobre la obligatoriedad e idoneidad de plantear los programas desde las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento; la producción textual no es un problema que deban solucionar exclusivamente los

profesores del ámbito lingüístico; el incremento de estas competencias está directamente vinculado al desarrollo del pensamiento y, por tanto, al aprendizaje en todas las disciplinas. Los métodos que se aplican para el crecimiento y la mejora de estas competencias deberían tener en cuenta enfoques procesuales e integrados que respondieran, entre otros, al lingüístico textual y al análisis del discurso, al sociocultural, al cognitivo, al constructivista y al semántico-comunicativo, entre otros, y deberían estar apoyados en políticas institucionales.

En la universidad son necesarios, en primer lugar, los programas de acompañamiento con la duración adecuada para desarrollar las competencias lectoras y, en segundo lugar, los cambios de enfoque para la enseñanza de la lecto-escritura con el fin de fomentar métodos coordinados que permitan fortalecer estas habilidades que son transversales a todos los ámbitos de conocimiento. Se conseguirá que los estudiantes escriban composiciones de calidad si se parte de un proceso diagnóstico-prescriptivo-evaluativo, según se ha realizado aquí, puesto que el conocimiento de la adquisición del nivel de competencias del estudiante permite tomar acertadas decisiones sobre las estrategias de enseñanza más adecuadas. Estas acciones permitirán alcanzar buenos o mejores resultados en contextos académicos y posibilitarán la necesaria transferencia de conocimiento a otros ámbitos sociales, que también precisan de adecuadas herramientas de comunicación, estos, de lectura y de escritura.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alvar Ezquerro, M. *et al.* 1999. *Manual de redacción y estilo*. Madrid: Istmo.
- Álvarez Angulo, T. 2010. "Reescribir para escribir textos en las aulas". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 53, 102-118.

- Baumann, J. F. 1990. *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Visor.
- Biggs, J. 2005. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Cajero Vázquez, A. 2013. *Corregir con el ejemplo. Sobre escritura universitaria*. México: Facultad de Humanidades / UAEMéx.
- Carlino, P. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. 2013. Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/250/250> (20/08/2019).
- Casado, M. 2005. *El castellano actual: Usos y normas*. Pamplona: Eunsa.
- Cascón Martín, E. 2004. *Manual del buen uso del español*. Madrid: Castalia.
- Cassany, D. 1989. *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- _____. 1993. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- _____. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- _____. 2006. *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en al aula*. Graó: Barcelona.
- Cassany, D. y Morales, O. 2009. “Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos”, en *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (Cassany, D., comp.). Barcelona: Paidós, 109-128.
- Coromina, E. y Rubio, C. 1993. *Técnicas de escritura*. Barcelona: Teide.

La formación de lectores más allá...

- David, J. 2005. *Lenguaje y nuevas tecnologías: Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Madrid: Cátedra.
- De Miguel, M. (coord.) 2006. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Figueras, C. 2001. *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro.
- García Padrino, J. y Medina, A. 1984. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Anaya.
- Gómez Torrego, L. 2011. *Hablar y escribir correctamente: gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco Libros.
- Instituto Cervantes. 2012. *El libro del español correcto*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Lázaro, F. 1987. *Curso de lengua española (COU)*. Madrid: Anaya.
- Lea, M. y Street, B. 2006. The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. doi: 10.1207/s15430421tip4504_11
- Leme Britto, L. P. 2003. “La cultura escrita y la formación del estudiante universitario”. *Lenguaje*, 31, 78-92.
- Lomas, C. (comp.) 2002. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós: Barcelona.
- Martínez de Souza, J. 2000. *Manual de estilo de la lengua española*. Gijón: Trea.
- Martínez Ezquerro, A. y Martos García, A. 2019. “La lectura en los actuales contextos de educación social: claves desde la formación literaria”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 19-30.
- Mendoza, A. (coord.) 2003. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.

- Mendoza, A., López Valero, A. y Martos, E. 1996. *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Mendoza, A. et al. 1988. *Conceptos clave en didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Sedll/Universitat de Barcelona/Horsori.
- Montolío, E. (coord.) 2000. *Manual de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Núñez, P. 2006. *Taller de comprensión lectora*. Barcelona: Octaedro.
- Quintiliano, M. F. 2013. *El arte de leer y escribir (Instituto oratoria, Libro 10)*, ed. de Fernández López, J. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Ramírez Leyva, E. 2015a. “La biblioteca universitaria, un espacio de formación de lectores”, en *Tendencias de la lectura en la universidad* (Ramírez Leyva, E., coord.). México: UNAM, 131-171.
- _____. 2015b. “Los usos de internet y sus aportaciones a las prácticas de lectura de los jóvenes estudiantes”, en *Releyendo. Estudios de lectura y cultura* (M. Campos Fernández-Figares; De Lara Ródenas, M. J. y Pérez Collados, J. M., eds.). León: Universidad de León, 79-102.
- Real Academia Española (Bosque, I.) 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- _____. 2010. *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- _____. 2013. *El buen uso del español*. Madrid: Espasa.
- _____. 2014. *Diccionario de la Lengua Española*. Barcelona: Espasa Libros, 23.^a ed.
- _____. 2018. *Libro de estilo de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Reyes, G. 2008. *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco Libros.

La formación de lectores más allá...

- Reyzábal, M. y Tenorio, P. 1992. *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, A. y Vieira M. J. 2009. “La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología”. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 27-47.
- Sánchez-Enciso, J. y Rincón, F. 1985. *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Barcelona: Montesinos.
- Seco, M.; Andrés, O. y Ramos, G. 1999. *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.
- Serrano, J. 2002a. *Cómo redactar tus exámenes y otros escritos de clase*. Madrid: Anaya.
- Serrano, J. 2002b. *Guía práctica de redacción*. Madrid: Anaya.
- Solé, I. 1992. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tarrés, M. 1988. *Taller de escritura*. Madrid, Barcelona: MEC-Vicens Vives.
- Travers, R. M. W. 1979. *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. A. 1980. *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Zabalza, M. A. 2008. “El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria”. *Innovación Educativa*, 18, 69-95.

La formación de lectores más allá del campo disciplinar. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información/UNAM. La edición consta de 100 ejemplares. Coordinación editorial, Israel Chávez Reséndiz; revisión especializada, Valeria Guzmán González; revisión de pruebas, Carlos Ceballos Sosa; formación editorial, Natalia Gómez Cabral. Fue impreso en papel cultural de 90 gr. en los talleres de Grupo Fogra. Año de Juárez 223. Col. Granjas San Antonio. Alcaldía Iztapalapa. Ciudad de México. Se terminó de imprimir en 2020.