



LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ACADÉMICO: LA LECTURA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR

Victoria Yolanda Villaseñor López
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco
vlopez@g.upn.mx

Área temática: Educación en campos disciplinares.
Línea temática: Enseñanza y Aprendizaje del Lenguaje.
Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

La enseñanza y el aprendizaje del proceso de lectura en las distintas disciplinas y/o cursos en la universidad conforma para profesores y estudiantes uno de los desafíos de mayor relevancia para el desarrollo de la literacidad académica y para la construcción de los conocimientos disciplinares del alumnado. La presente ponencia da cuenta someramente del proceso de investigación e intervención en el aula del curso “Lengua y prácticas del discurso académico” del 2º semestre de la Licenciatura en Educación Indígena (Universidad Pedagógica Nacional) durante el semestre que transcurrió de enero a mayo de 2023. Aun cuando la intervención se enfocó en la lectura y escritura académicas, abordamos aquí, solamente la lectura de estudio y la sistematización puesta en práctica desde la guía de la profesora, por los y las alumnas al llevar este proceso a la representación y construcción iniciales con las que se aproximaron a los cinco cursos del semestre en cuestión, a saber: “Epistemologías indígenas”, “Proyectos educativos en contextos de diversidad”, “Movimientos sociales indígenas”, “Educación bilingüe en América Latina” y el propio curso de “Lengua y prácticas del discurso académico” (LPDA en adelante) de la línea curricular *Lenguajes y herramientas para la profesión* (Plan 2011). El presente escrito conforma un avance parcial de un proyecto de investigación en curso, en torno a la enseñanza del lenguaje y la formación docente.

Palabras clave: Literacidad académica, lectura de estudio, conocimientos disciplinares, enseñanza del lenguaje, didáctica de la lectura.

Introducción

El desarrollo de las competencias académicas de los y las estudiantes universitarias a mi cargo ha sido una de nuestras ocupaciones constantes desde hace varios años (Villaseñor López, 2016, 2018). Desde la literacidad académica a través de la lectura, la escritura y la oralidad hemos enfrentado la formación del alumnado, en el escenario del aula universitaria de cara a nuestro desempeño docente, tanto al interior como al exterior del cuerpo académico Didáctica de la lengua y Alfabetización académica (Makhlouf, 2016, Ortega Cortez y Villaseñor López, 2016, Aranda 2018, De la Garza, 2016 y 2018) del cual formo parte. Cada curso marca desafíos que vamos enfrentando y frecuentemente resolviendo desde la investigación, la práctica y el horizonte de experiencias previas, algunas de ellas más valiosas y relevantes que otras.

Tomamos entonces y nuevamente (Villaseñor López, 20018) en este caso, la investigación e intervención con el grupo de 2º semestre, en el curso “Lengua y prácticas del discurso académico” de la Licenciatura en Educación Indígena de nuestra universidad.

El propósito de esta ponencia es presentar a las personas interesadas un panorama somero y a modo de avance tanto de investigación como de intervención con los y las estudiantes del curso referido. Nuestro escrito se integra de tres apartados:

1. *Literacidad académica y didáctica de la lectura*, donde desarrollamos las posturas teórica y didáctica de la alfabetización académica.
2. *Las estrategias antes, durante y después en la lectura de estudio para la construcción de los conocimientos disciplinares*. Se trata de la vía metodológica y didáctica de la intervención para y con los y las alumnas de LPDA.
3. *La puesta en práctica de la literacidad académica en las disciplinas que cursaban los y las estudiantes*. Se presenta en este apartado a manera de muestra, solo un caso (de al menos diez ejercicios de lectura de estudio de los equipos), para dar cuenta de los aprendizajes esperados, de las herramientas sistematizadas y de los productos de la lectura de las alumnas en la construcción de los conocimientos disciplinares.

Por último y a modo de conclusiones siempre parciales e inacabadas, presentamos nuestros hallazgos en la experiencia de intervención, a la luz de nuestros referentes teóricos, metodológicos y didácticos en el ámbito de la puesta en práctica puntual de la literacidad académica.

1. Literacidad académica y didáctica de la lectura

Para comenzar, hay que entender como profesores universitarios -también en cualquier nivel educativo, y asumir en la práctica, que el proceso de lectura, el acto de leer para comprender no es fácil. Más complejo y solitario se vuelve este proceso tratándose de la lectura de estudio de los textos especializados en la universidad. Los profesores mismos requerimos de algunos

resultados de investigación y diferentes explicaciones, además de bastante práctica para entender en qué consiste el acto de leer, los procesos y estructuras implicados en esa actividad cognitiva y también afectiva (Colomer, 2002, Solé, 1992 y 2002) que nos ayuden a ir conformando una didáctica de la lectura en la universidad. Tal didáctica puede ofrecernos las herramientas y condiciones para guiar el proceso de nuestro alumnado en aras de propiciar su desarrollo académico en la construcción de los conocimientos de las distintas disciplinas.

Para Solé (1992, p. 17) la lectura se trata de un proceso a través del cual un lector “intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura”. Tenemos entonces de un lector *activo* que “procesa y examina” el texto que lee. Y ¿quién enseña o cómo aprenden los y las lectoras universitarias a estudiar un artículo, capítulo de libro o ponencia de los cursos disciplinares de la profesión en la que se están formando? A estas preguntas intentamos dar respuesta desde el curso LPDA.

Entendemos con todo ello, que el texto sólo es accesible para quienes poseen el conocimiento y las estrategias que permiten:

buscar, elaborar, integrar y generar algo nuevo, resultado de lo que *el lector hace con el texto* (Solé, 2014, p. 90, subrayados nuestros).

Aprender y saber leer disciplinariamente requiere de enseñanza explícita. Los profesores universitarios tenemos en ese sentido, la tarea de orientar, de guiar puntualmente ese aprendizaje en cada curso, para cada lectura y en los diversos géneros académicos. Todo ello implica:

la necesidad de desarrollar en el currículum universitario la alfabetización académica, entendida como las actividades y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento (Bermúdez y Caldera, 2007, p. 248. Negritas de los autores).

Tomamos de inicio, algunos desafíos que él y la estudiante universitaria ha de enfrentar con la lectura académica, ellos y ellas tienen que:

- Ubicar los textos en un espacio y tiempo determinados y ubicarse a sí mismo como lector/a.
- Aprender a distinguir diferentes líneas teóricas, a confrontar las posturas, identificar las fuentes a consultar.
- Conocer la historia de esas líneas teóricas y sus reformulaciones.
- Introducirse en los debates que sostienen los representantes del conocimiento científico y conocer las reglas de juego político-académicas que el uso de la ciencia establece.
- Decidir qué recorte hacer, cómo focalizar el problema, rastrear sus antecedentes y construir un marco conceptual que permita comprenderlo (Benvegnú et al. 2001: 3).

En resumidas cuentas, cada estudiante debe desarrollar los mismos procesos cognitivos, académicos y discursivos que el investigador y la más refinada investigador/a han aprendido

a realizar en múltiples prácticas de pruebas y aciertos. Desde la literacidad académica se trata de hacer explícitos en la enseñanza estos procesos y acompañar a los y las estudiantes en el camino de aprender y desarrollar estas competencias.

2. Las estrategias antes, durante y después en la lectura de estudio para la construcción de los conocimientos disciplinares (LPDA)

A manera de una bitácora inicial sentamos las bases para la lectura de estudio en el curso LPDA.

En ese sentido, explicitamos muy someramente las tres fases o subprocesos de lectura vinculados a productos y herramientas precisas a cada momento. Resumimos a continuación nuestra “didáctica básica de la lectura de estudio” como fue presentada y más adelante puesta en práctica por los 16 alumnos y alumnas del curso.

Notas sobre cómo seguir el proceso de lectura para aplicarlo al estudio de textos académicos

La lectura de estudio es para aprender. Se trata de la lectura académica para la elaboración y construcción del conocimiento de cada curso o disciplina.

El proceso de lectura de estudio (académica) abarca tres momentos o fases:

- Antes de leer.
- Durante la lectura.
- Después de leer.

A cada fase le corresponden determinadas acciones y/o estrategias, siempre que el propósito sea recuperar el sentido, la comprensión de la *lectura de estudio*.

Antes de leer

Hacer un recorrido visual por todo el texto: título, subtítulos, palabras en *cursivas* o **negritas**, preguntas, citas (y entrecorridos), mapas, fotos e imágenes, cuadros, anexos.

Esta actividad permite hacerse *anticipaciones* o *predicciones* sobre el contenido general del artículo o capítulo. Y con ello podemos formularnos preguntas sobre el contenido del texto en cuestión y su relación con nuestro aprendizaje. También puede un@, en esta fase vincular el contenido general con los *saberes* que ya se tienen.

Producto y herramientas de la prelectura:

- Silueta gráfica (superestructura o esquema) del contenido general del artículo o capítulo: Título, apartados y subapartados del texto.
- Construir nuestros **propósitos de aprendizaje** en la lectura: aquellos que podemos localizar en la introducción y a partir del contenido global del texto (esquema).
- Construir algunas **preguntas** al texto derivadas del propósito. Podemos seguir para ello, los apartados y subapartados.

Durante la lectura. Se focaliza *no todo el contenido*, sino aquello que constituye la **información nueva**, así como el **contenido relevante** que buscamos en el texto, de acuerdo con **propósito de lectura y/o de APRENDIZAJE** construido al inicio (prelectura), mismo que orienta la búsqueda de información/conocimiento nuevo.

Se recomienda NO subrayar o marcar el texto en la primera lectura, o hacerlo solo con lápiz, y hasta la segunda lectura valorar y seleccionar la información: marcar entonces a fin de localizar con mayor claridad, las nuevas ideas o conocimientos de manera más precisa y tan amplia como sea necesario.

Se consideran que los lectores ponemos en marcha 4 MACROESTRATEGIAS para identificar y/o inferir las ideas principales de los textos (Castillo, 2006). Las resumimos a continuación.

Estrategias macroestructurales

Supresión	de información no relevante o ya conocida.
Selección	de información o ideas que aportan nuevo conocimiento para cada lector.
Generalización:	consiste en sustituir varios conceptos por otro mayor que los engloba.
Construcción:	De un conjunto de proposiciones (oraciones, ideas, argumentos) se reelabora una sola proposición (oración, idea o argumento) que contiene al conjunto de proposiciones omitidas. Al resultado de este ejercicio se le llama macroproposición .

Reelaboración propia a partir de Castillo, 2006, pp. 32-33).

Producto de la fase de lectura: corresponde al contenido seleccionado, a las generalizaciones conceptuales y/o construcción de proposiciones y macroproposiciones. Notas al margen que, por ejemplo, nos permiten relacionar unas ideas con otra u otras.

Después de leer

- Se recuperan los *contenidos centrales* localizados en el texto a partir del propósito de aprendizaje.
- Se ordena o sistematiza el recorrido DURANTE la lectura a través de las FRASES TEMÁTICAS y/o las proposiciones y las MACROPROPOSICIONES construidas que nos permiten suprimir información no relevante y articular la que sí lo es.

Producto de la fase de poslectura: abarcan el conjunto de las **frases temáticas** y **macroproposiciones** que pueden representarse por ejemplo, en un **mapa conceptual**. Consiste en la recapitulación del contenido a través de lo cual, respondemos a los propósitos de aprendizaje y a las preguntas que le formulamos al texto a partir de la prelectura. Precisamos nuestras hipótesis, construimos inferencias, relacionamos, valoramos y reflexionamos sobre el contenido global y la información nueva que obtuvimos durante todo el proceso.

Por lo tanto, seguir las fases de lectura es un procedimiento necesario para recuperar paso a paso, el *sentido del texto* como un producto de ésta y como un **aprendizaje esperado** que puede formularse desde el **propósito**, el cual orienta la búsqueda de información-contenido y aprendizaje nuevo. También nos permite afianzar el conocimiento que ya teníamos sobre el tema en cuestión.

3. La puesta en práctica de la literacidad académica en las disciplinas que cursaban los y las estudiantes

Los lectores estratégicos (o buenos lectores) se implican activamente en la lectura, se fijan en los títulos, subtítulos y otros índices textuales, y utilizan su conocimiento para atribuir significado a la nueva información; se formulan interrogantes que pueden ir respondiendo a lo largo de la lectura, identifican dudas, y con frecuencia las resuelven.

Isabel Solé, 2014, p. 86.

Una vez reconocidas las tres fases de lectura, sus estrategias y herramientas trabajamos la lectura de estudio en LPDA intensiva e iterativamente en los demás cursos del 2º semestre y de manera explícita, guiada por la profesora. Tales cursos fueron: “Epistemologías indígenas”, “Proyectos educativos en contextos de diversidad”, “Movimientos sociales indígenas”, “Educación bilingüe en América Latina” y el propio curso de “Lengua y prácticas del discurso académico” (LPDA) de la línea curricular *Lenguajes y herramientas para la profesión* (Plan 2011). Por cuestiones de espacio, solo incluimos el trabajo de un equipo a cargo de la primera lectura del curso “Educación bilingüe en América Latina”.

La cita de Solé (2014) da cuenta de la conversión de algunas alumnas de nuestro curso en lectoras estratégicas, como veremos enseguida.

Durante enero y febrero de 2023 aplicaremos inicialmente, de ese conjunto de momentos y procedimientos que acabamos de tratar, *solo* la fase de **prelectura** de un texto inicial de cada uno de los cursos del 2º semestre que las y los estudiantes estaban tomando. Para ello, formaremos equipos de 3 a 4 estudiantes por curso.

Después, en marzo y abril emprendimos el proceso completo, las tres fases de lectura con “La Pedagogía de Vygotski” de Giardini, et al, (2017) que incluimos como contenido temático propiamente de LPDA. No tenemos el espacio aquí, para dar cuenta de este proceso.

A continuación, presentamos textualmente la Bitácora 4, que correspondió a las fases de prelectura y lectura de un texto bastante extenso del curso “Educación Bilingüe en América Latina”. Tal bitácora fue elaborada y relaborada durante 3 semanas aproximadamente por tres alumnas (y un alumno) y la profesora durante varias sesiones explícitas, hasta llegar a la versión final que aquí presentamos, lograda por cuatro alumnos, de los cuales se destacó visiblemente desde el principio, Briseida Pérez Gabriel.

Bitácora 4. Educación Bilingüe en América Latina. T1. López, 2009.

Curso: Educación Bilingüe en América Latina

Alumnos: García García Esperanza, García González Luis Rogelio, Pérez Gabriel Briseida y Venegas Hernández Zully Nicole.

Fechas: inicio: 2 de febrero.

Presentación al grupo después de varias reestructuraciones con la profesora durante las clases:
23 de febrero, 2023

Lectura 1

- I. López, Luis E. (2009). Cap.: II. Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina. En: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba, Bolivia: UNICEF Y FUNPROEIB pp. 19-101.

II. SILUETA

- Epígrafe: Poema de León Portilla (1961)
- **Puntos de partida** (p. 21)
- Perspectiva Histórica
 - Las visiones coloniales (p. 23) Información complementaria en imágenes y textos.
 - Las visiones republicanas: del mestizaje a la interculturalidad (p.31)
 - Perspectivas indígenas (p. 35)
 - La participación política (p. 47)
 - Pueblos y población indígena (p. 60)
 - **Situaciones sociolingüísticas** (p. 74)
 - Multilingüismo (p. 74)
- Perspectiva Descriptiva
 - Transnacionalidades (p. 76)
 - Desplazamientos (p.77)
 - Riqueza y complejidad (p. 80)
 - **Criterios para analizar la diversidad** (p. 84)
 - Bibliografías (p. 96)

leyendo los dos subtítulos, Situaciones sociolingüísticas y Multilingüismo, sabremos de qué situaciones de sociolingüística trata el subtítulo y la diversidad de las lenguas, y al terminar el capítulo nos dará los criterios para analizar la diversidad sociolingüística de los pueblos indígenas en América latina.

III. SABERES PREVIOS

- Colonia: Territorio sujeto a la administración y gobierno de otro país.
- República: Constitución de los nuevos países – las repúblicas de América latina.
- Perspectiva indígena: Puntos de vista de los indígenas hacia el mundo que los rodea.
- Participación política: Empezaron a tomar en cuenta a los indígenas en las políticas a finales de los años sesenta del siglo XX en todo el continente.
- Población indígena: La convivencia de “x” comunidad indígena, cómo son sus reglas, sus costumbres, etc.
- Sociolingüística: Estudia el uso de la lengua desde el punto de vista social y cultural.

- Multilingüismo: Tiene que ver con una comunidad o una persona que puede hablar o expresarse en muchas lenguas y la diversidad de las lenguas indígenas y su relación con el castellano.
- Transnacionalidades: Cambiar de nacionalidad
- Desplazamiento: Mover un grupo de personas de un lugar a otro.
- Indolatinomericana: Indígenas en/de América latina

IV. PREGUNTAS

- ¿Cuáles son las visiones coloniales, republicanas e indígenas, respecto a los pueblos indolatinoméricanos?
- ¿Cómo se da la participación política indígena en las situaciones de multilingüismo y transnacionales?
- ¿Qué son las transnacionalidades?
- ¿Qué desplazamientos son los más relevantes? ¿De quiénes, qué pueblos, de dónde y cuáles fueron sus causas?
- ¿En qué consiste la riqueza y complejidad de los pueblos y culturas indígenas en América Latina?
- ¿Cuáles son los criterios que nos permitiría entender la diversidad sociolingüística indígena?

V. PROPÓSITOS DE LECTURA- APRENDIZAJE.

- ¿Qué vamos a aprender en este texto? Veremos las visiones culturales lingüísticas indígenas, así como los criterios que nos permitirá a entender la diversidad sociolingüística indígena en América Latina

Como puede observarse, la bitácora producida en una versión final construida paso a paso por las integrantes del equipo, dio lugar a la puesta en práctica de 5 componentes imprescindibles para ésta y las demás bitácoras de los demás cursos y equipos de colaboración:

- I. La referencia bibliográfica precisa con el formato APA.
- II. La Silueta (Superestructura) o índice de contenido, que implica, en este caso las hipótesis de su organización; a saber, las perspectivas histórica y descriptiva. Vale la pena retomar aquí, el contenido del recuadro en que tales hipótesis son explicitadas por Briseida principalmente:

“Leyendo los dos subtítulos, **Situaciones sociolingüísticas** y **Multilingüismo**, sabremos de qué **situaciones de sociolingüística** trata el subtítulo y la **diversidad de las lenguas**, y al terminar el capítulo nos dará [el autor] los **criterios para analizar la diversidad sociolingüística de los pueblos indígenas en América latina**” (negritas nuestras).

- III. Los saberes previos explicitados y puestos en relación con el capítulo de López, 2009 por las integrantes del equipo.

- IV. Las seis preguntas que focalizan el contenido más relevante de aprendizaje (ver los subtemas en negritas en la Silueta).
- V. Los propósitos de lectura y aprendizaje, ya redimensionados tras contextualizar, enfocar y jerarquizar los temas de estudio en el marco del saber disciplinar requerido: la educación bilingüe en América Latina desde la sociolingüística (su disciplina específica) y la identificación precisa de **los criterios para analizar la diversidad sociolingüística** que el autor aporta.

Todo ello fue el resultado de la sistematización del proceso de lectura, de un ir y venir entre la construcción de la prelectura y de la lectura misma ante la necesidad de sumergirse en ésta para afianzar la estructura del contenido del capítulo, las hipótesis acerca de la organización y progresión del contenido, para poder llegar a formular los propósitos de lectura y aprendizaje situados en la disciplina -sociolingüística que se está aprendiendo y el objeto de estudio de ésta: la educación bilingüe en América Latina.

Nuestros hallazgos en la experiencia de intervención

Los andamiajes y ayudas docentes

El resultado de la modalidad de enseñanza de la lectura académica que hemos puesto en práctica ha generado un nuevo producto, más bien entre diez y quince productos que dan cuenta de la construcción de los conocimientos disciplinares, como en el caso de la Bitácora 4 que hemos referido, el cual ha logrado construirse eficazmente a través de tal enseñanza explícita y el aprendizaje colaborativo de los integrantes del equipo.

Hemos podido constatar que es posible y auténticamente viable desarrollar las competencias académicas de los y las estudiantes y que ello es posible desde los andamiajes y ayudas que los y las docentes podemos ofrecer durante el proceso de aprendizaje, mediante la construcción de rutinas específicas al tipo de texto, entre otros varios recursos y estrategias.

Rutinas de intervención y prácticas para la lectura de estudio

Tales rutinas o prácticas recurrentes incluyen actuaciones docentes como las siguientes:

- a) Estimular la explicitación de conocimientos pertinentes.
- b) Ayudar a organizar esos conocimientos agrupándolos por subtemas, interrogantes suscitados, saberes previos puestos en relación, entre varios aspectos más.
- c) Confirmar cada vez, si los y las alumnas han identificado y obtenido la información precisa para el propósito de aprendizaje o una respuesta más pertinente al texto disciplinar en cuestión.

Enseñar explícitamente la lectura académica

Todas las operaciones de lectura mencionadas requieren de

- enseñanza explícita,
- de ejemplificar y
- modelar las maneras de realizar la lectura de un texto a partir de los propósitos y saberes disciplinares que cada vez se buscan, situados en el contexto de cada curso/disciplina.

Sistematizar, recapitular lo aprendido, así como sus estrategias y herramientas para volver a ponerlos en práctica con otros textos académicos de cualquier curso.

A la vez, los y las profesoras debemos estar atentos cuando los procedimientos, estrategias y herramientas requieran enseñarse explícitamente. Para contribuir a ello, es necesario:

- Atender, practicar y propiciar la autoevaluación en los recorridos de apropiación de los procesos lectores según cada tipo de texto y la disciplina curricular en la cual la lectura se inscribe.
- Lograr progresivamente potenciar y desarrollar las competencias académicas de nuestros alumnos y alumnas hasta convertirlas en lectores y lectoras que pueden actuar por sí mismas, adecuando cada vez sus estrategias, herramientas y recursos de análisis.

Por último, la experiencia de intervención presentada nos permite ofrecer estrategias, recursos y herramientas probadas en el aula universitaria que fueron generadas desde la indagación teórica y desde los resultados de intervención, en la experiencia propia. Consideramos que tales hallazgos contribuyen a la puesta en práctica de las concepciones de literacidad académica más allá de la mera reflexión conceptual.

Referencias

- Aranda, G. (2018) Leer y escribir antes y durante la universidad; Leer en el contexto de la formación profesional y La lectura más allá de las palabras. en *Las ganas de aprender son las que te llevan a tomar un objeto que tenga letras*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 23-37 y Pp. 66-70.
- Benvegnú, M.A., Galaburri, M.L., Pasquale, R. y Dorrnzoro, M.I. (2001) ¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad? En *Jornadas de Intercambio de Experiencias sobre la Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias*. Argentina: Universidad Nacional de Luján. 6 pp.
- Bermúdez, A. y R. Caldera (2007) Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. En *Educere*, abril-junio, Vol. 11, No. 37. Venezuela: Universidad de los Andes. Pp. 247-255.

- Castillo, L. C. (2006) Nivel principal o la Macroestructura de los textos. En *Plan de nivelación académica. Lenguaje*. Colombia: Convenio Universidad del Valle - Alcaldía de Santiago de Cali. Pp. 30-35.
- Colomer, T. (2002) La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En Lomas, C. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Paidós. Pp. 85-105.
- De la Garza, Y. (2016) Estrategias de escritura con estudiantes universitarios: reflexiones, propuestas y materiales didácticos. En Ortega Cortez F.P. y Villaseñor López V.Y. (Coordinadoras) *Leer y escribir en educación superior. Reflexiones, experiencias y propuestas*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Pp.151-176.
- Makhlouf Akl, C. (2016) Estrategias de lectura con estudiantes universitarios: reflexiones, propuestas y materiales didácticos. En Ortega Cortez F.P. y Villaseñor López V.Y. (Coordinadoras) *Leer y escribir en educación superior. Reflexiones, experiencias y propuestas*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Pp. 177-206.
- Makhlouf Akl, C. (2018) La perspectiva de los estudiantes sobre la lectura y la comprensión lectora en las licenciaturas de la UPN: implicaciones para la docencia. En De la Vera, A. B. (Compiladora y editora) *Memorias del Congreso Internacional de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura y Foro Nacional sobre Enseñanza de la Literatura "Josefina de Ávila Cervantes"*. México: Universidad de Sonora. ISSN: 2594-2468. Pp. 221-232.
- Solé, I. (1992) El reto de la lectura. En *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. Pp. 17-32.
- Solé, I. (2014) El aprendizaje de la competencia lectora. En Lomas, C. (Editor) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México: FLACSO/Octaedro. Pp. 84-96.
- Villaseñor López, V.Y. (2016) La escritura académica guiada: hallazgos y recursos para orientar la escritura de los trabajos de tesis. En Ortega Cortez F.P. y Villaseñor López V.Y. (Coordinadoras) *Leer y escribir en educación superior. Reflexiones, experiencias y propuestas*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Pp. 119-148.
- Villaseñor López, V. Y. (2018) La lectura en la construcción del conocimiento disciplinar: lingüística textual, antropología lingüística y didáctica de lenguas. En De la Vera, A. B. (Compiladora y editora) *Memorias del Congreso Internacional de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura y Foro Nacional sobre Enseñanza de la Literatura "Josefina de Ávila Cervantes"*. México: Universidad de Sonora. ISSN: 2594-2468 Pp. 207-220.