



COMPETENCIAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: MÉTODOS Y PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN

Aurora Martínez Ezquerro 

Universidad de La Rioja

aurora.martinez@unirioja.es

RESUMEN: La producción lingüístico-textual científica de los universitarios no se halla, en muchos casos, acorde con la competencia comunicativa exigible en este nivel formativo. Las diversas actividades discursivas a las que se enfrenta el alumnado en el desarrollo de sus tareas muestran carencias en el dominio de dichas habilidades transversales. Ante esta situación, nos planteamos la necesidad de analizar el marco epistémico de la alfabetización académica –como disciplina que fomenta la competencia lingüístico-discursiva– junto con sus posibilidades de aplicación. Para abordar este estudio, recurrimos, por un lado, al método de revisión conceptual y bibliográfica del tema en cuestión y, por otro, al análisis comparativo de trabajos empíricos enmarcados en planes alfabetizadores. A partir de este análisis teórico-práctico, se valora la necesidad de aplicar este enfoque en programas permanentes porque mejora la competencia lingüístico-discursiva de las prácticas textuales académicas.

PALABRAS CLAVE: lingüística, discurso, alfabetización académica, método, Educación Superior.

LINGUISTIC-DISCURSIVE COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION: LITERACY METHODS AND PRACTICES

ABSTRACT: The scientific production of texts by university students is not consistent with the level of knowledge they should have of the language in higher education. The writing exercises that the student performs in his university assignments show, generally, that he does not have a mastery of communication skills. For this reason, we consider it necessary to analyze the methodology of academic literacy –as a

discipline that develops discursive competence– and its application. To carry out this study, we use, on the one hand, the method of reviewing concepts and bibliography on the subject and, on the other, we make a comparative analysis of works carried out within the framework of academic literacy. After this analysis, we consider that it is necessary to apply this approach in permanent programs because it improves the linguistic-discursive competence of academic composition practices.

KEYWORDS: Linguistics, discourse, academic literacy, method, higher education.

Recibido: 06/06/2023

Aceptado: 01/07/2023

“por escribir deprisa no se acaba escribiendo bien, mientras que si se escribe bien sí que se consigue escribir deprisa”.
Quintiliano, *El arte de leer y escribir (Institutio oratoria, Libro 10)*, p. 86.

1. LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1. El dominio de la competencia comunicativa

La competencia comunicativa implica el correcto uso de la lengua en el contexto en el que se desarrolla el acto discursivo (Lomas, Osoro y Tusón, 1993; Canale 1995; Hymes 1995; Lomas, coord., 2015). La adecuada escritura es uno de los saberes instrumentales más relevantes tanto para el propio proceso de instrucción como para la vida adulta, y su adquisición debe haberse alcanzado en los niveles educativos anteriores al universitario, pero la realidad se aleja de este supuesto dominio y es tema recurrente el deficiente uso que de esta competencia muestra el alumnado de Educación Superior. Para 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”. Fomentar las destrezas comunicativas es una actividad necesaria en el doble proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que su adquisición conforma una herramienta imprescindible para la futura actividad docente (Martínez Ezquerro, 2019), tal y como preconiza la alfabetización académica.

En este ámbito disciplinar, Ramírez Leyva (2015: 89) considera que “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”. De hecho, diversos estudios confirman que las destrezas necesarias no se desarrollan en el nivel

exigido (Tusón 1991; Leme Britto, 2003; Carlino 2013; Camps y Castelló, 2013; Cajero, 2013) y, lamentablemente, nos hallamos ante textos científico-académicos que muestran carencias de tipología varia (normativa, cohesión, coherencia, presentación, estilo...); en este sentido, Grijelmo apunta que al deficiente dominio de la expresión escrita se añade la incorrección ortográfica y normativa (Grijelmo, 1998: 15). Es más, los diversos estudios que analizan las manifestaciones de lo coloquial en los textos académicos muestran malestar ante las deficiencias mostradas en la composición escrita y, en palabras de Gómez Torrego (1992: 7), “la despreocupación por el buen uso de la lengua es un hecho constante en la sociedad española actual”.

El adecuado proceso de escritura conlleva dificultades debidas a la complejidad del código escrito, al carácter diferido de la comunicación y al escaso conocimiento de la “lengua media culta, común a todos los hispanohablantes, que sirve de instrumento expresivo al idioma escrito (del cual el literario es solo un aspecto) y a la comunicación oral” (Lázaro Carreter, 1997: 89). La escritura tiene un claro potencial epistémico porque no es solo un medio de comunicación sino un instrumento para desarrollar y transformar el propio saber (Carlino, 2003: 411). No entramos a valorar las causas del apuntado empobrecimiento lingüístico-discursivo pero, como se ha indicado, las prácticas demuestran que no es general hallar un alumnado capacitado para abordar con éxito las diversas tareas inherentes a las actividades discursivas especializadas.

Estamos de acuerdo en que para afianzar el cuidado lingüístico se precisa el desarrollo de estrategias de comunicación y el fomento de actitudes metacognitivas que facilitan el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Martínez Ezquerro, 2020a). La elaboración del conocimiento mediante la escritura constituye la creación del discurso académico, construido como sistema de actividad por su producción dinámica (Camps y Castelló, 2013). Para crear un texto no basta con estar alfabetizado, la escritura no es solo un medio de comunicación sino un instrumento que permite desarrollar y transformar el propio saber (Carlino, 2003: 411). El discurso debe relacionar el conocimiento del tema con el de las variables situacionales que condicionan su redacción, es decir, tendrá en cuenta el potencial lector, las exigencias retóricas del propósito de escritura y las convenciones normativas de la lengua; cuestiones capitales que quedan desatendidas en los trabajos presentados por los estudiantes y a las que es necesario atender. Hay que ejercitar de manera adecuada la lectura (Martínez Ezquerro y Martos García, 2019) y escritura mediante diversas técnicas y 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).

Ante esta situación, consideramos la urgencia de abordar las medidas necesarias (Moyano, 2018) para evitar el inadecuado uso de las habilidades discursivas que, como sabemos, atienden a la comunicación, cognición, contenido y cultura (Quiles

Cabrera y Caire, 2013) de los estudiantes; este amplio abanico discursivo nos invita a reflexionar sobre la competencia lingüística y cultural hispánica de otros entornos lingüísticos –en nuestro caso se analizó también en el francófono, si bien aquí no se muestra– que transmite valores culturales que se pueden estudiar con perspectiva comparada. En cuanto a la alfabetización, no todos los docentes consideran que sea materia y técnica a la que se deba dedicar tiempo pues, como se ha señalado, se sobreentiende que los universitarios disponen de las adecuadas estrategias básicas para el dominio de las destrezas comunicativas en las que ya han sido instruidos (Ballano y Muñoz, coords., 2014, 2015). Entendemos que el desarrollo de las habilidades complejas no se logra, por lo general, de forma autónoma porque requiere un proceso de enseñanza que favorece, a su vez, las estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas (Quiles Cabrera, 2021). En este espacio de formación competencial de las destrezas lingüístico-comunicativas surgen los estudios de literacidad o alfabetización académica (Carlino, 2003, 2005, 2013), cuya finalidad es ofrecer una adecuada formación para que los estudiantes universitarios conozcan los métodos y las prácticas de lecto-escritura (Martos y Campos, 2013) que les permitan expresar su pensamiento de forma correcta, esto es, atendiendo a los elementos precisos como parte del proceso de enseñanza productivo (a diferencia de otra formación general que promueve únicamente un aprendizaje reproductivo).

1.2. Alfabetización académica

La alfabetización académica (Carlino, 2005; Cassany y Morales, 2009; Flórez Romero y Gutiérrez, 2011; Bombini, 2019) o literacidad académica (*Academic Literacies*) tiene como objetivo instruir a los estudiantes en el conocimiento de métodos y prácticas lecto-escritoras que posibiliten la correcta expresión del pensamiento (Heller y Thorogood, 1995; López y Rodríguez, 2002; Carlino, 2013; Lea y Street, 2006; Boeglin, 2008; Reguerio y Sáez, 2013); este marco epistémico parte de que el desarrollo de las habilidades complejas no se logra, por lo general, de forma autónoma, sino que requiere un proceso de enseñanza que favorezca estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas (López Valero y Encabo Fernández, 2016). El aprendizaje que se propone es continuo y contextualizado, y se realiza mediante herramientas de conocimiento que facilitan la adecuada expresión del saber (Carlino, 2005, 2013; Boeglin, 2008), dado que consideran que los textos académicos son estructuras específicas que requieren el dominio de dichas destrezas lingüísticas.

El conocimiento de nociones y técnicas para participar en las prácticas discursivas formales toma sus métodos y recursos de la didáctica de la lengua, en cuanto que facilita estrategias de aprendizaje para desarrollar las habilidades comunicativas de la composición textual con un enfoque comunicativo-discursivo

(Hymes, 1971, 1984; Van Dijk, 1980; García Padrino y Medina, 1984; Cassany, 1989, 1993, 1999, 2006; Lomas, Osoro y Tusón, 1993; Canale, 1995; Lomas, 1999; Lomas, coord., 2015; Montolío, coord., 2000, dir., 2014; López Valero y Encabo Fernández, 2001, 2016; Cassany et al., 2002; Quiles Cabrera, 2006; Cassany y Morales, 2009; Herrera, Abril y Perdomo, coords., 2010; Martínez Ezquerro, 2013, 2020b, 2021; Quiles Cabrera y Caire, 2013; Schere, 2020).

Escribir es una actividad que muestra la elaboración del conocimiento en el espacio universitario y conforma el *discurso académico*, concepto que se relaciona con el de *sistema de actividad* por su producción dinámica (Camps y Castelló, 2013: 18). Desde una perspectiva más amplia, los enfoques de la lingüística del texto parten de la complejidad que presenta la propiedad de la textualidad en los textos de especialidad. No olvidemos que el universitario forma parte de una comunidad discursiva –la académica– que le hace participar de un ámbito específico de conocimiento con sus propias convenciones textuales y genéricas (Tejerina y Sánchez, 2009: 92), y la falta de adecuación entre el uso y la situación insta a fomentar la mencionada competencia. La didáctica lingüística estudia el proceso discursivo como una tarea compleja que debe abordarse de forma procesual y planificada (Alvar Ezquerro et al., 1999; Martínez de Souza, 2000; Serrano, 2002a, 2002b; David, 2005; Álvarez Angulo, 2010; Martínez Ezquerro, 2020c), elaboración que en retórica clásica se corresponde con las *partes artis* o las fases de composición textual (*memoria* y *actio* pertenecen a las destrezas orales).

De forma general, los modelos que propone la nueva retórica o la didáctica de la expresión escrita contribuyen a la mejora del proceso, especialmente en el análisis de la situación de comunicación específica, en el uso de los borradores, en las revisiones y en la *elocutio* o formulación verbal del discurso, que ya propugnaron los clásicos (Lausberg, 1987; Albadalejo, 1989; Mortara Garavelli, 1991; Spang, 2005).

2. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

2.1. Metodologías

La necesidad de abordar el problema de la deficiencia en la escritura universitaria fomenta proyectos de investigación aplicada, formulados en muchos casos como planes de innovación docente cuyo objetivo es conocer empíricamente el problema para analizarlo y, de esta forma, diseñar y aplicar programas que desarrollen las competencias discursivo-lingüísticas del estudiantado. La ventaja que ofrecen estos proyectos es su puesta en práctica a partir de necesidades advertidas *in situ* por el docente y cuyo fin es solucionar o aminorar dichas carencias. Los métodos empleados comparten algunas características, si bien dependen de variables como el nivel del alumnado, el tiempo de planificación, los resultados que se van

obteniendo, etc. Estos programas de alfabetización académica no solo contribuyen a la mejora de la lecto-escritura, sino que permiten que el nuevo rendimiento alcanzado sea aplicado a todo el itinerario académico (exámenes, trabajos, proyectos, TFG, TFM, etc.) del alumnado puesto que es una competencia interdisciplinar.

La alfabetización académica no se ciñe a un único método, según se ha indicado. Las pautas que la conforman pueden ser varias y las propias debilidades determinan el enfoque adoptado, si bien subyacen elementos comunes fundamentados en la lingüística textual y en la didáctica de las lenguas. Veamos algunos de estos principios:

- La práctica de escritura en un contexto concreto condiciona la redacción (destinatario y propósito de escritura) y tiene sus propias características discursivas.
- El desarrollo de prácticas lecto-escritoras constituye un proceso, es decir, responde a un método de aplicación continua en un decurso preferentemente amplio.
- El objetivo de la mejora traspasa las disciplinas y su enfoque debe ser transversal. Es preciso reconocer la relación de la enseñanza de las prácticas letradas (comprensión y producción de textos escritos) con la construcción de saberes específicos (contenidos) desarrollados en las materias.
- El método aplica la interactividad en determinadas fases porque promueve la construcción de conocimiento mediante la reflexión conjunta, aspecto que activa, asimismo, las estrategias metacognitivas. En este sentido, se desarrollan tutorías grupales que fomentan la retroalimentación.
- En relación con el apartado anterior, la coevaluación es una técnica muy útil porque permite compartir el pensamiento, lo que conlleva posibilidades de mejora en el decurso del proyecto.
- Los resultados deben conocerse en su desarrollo y se precisa un trabajo continuo que se puede ir mostrando preferentemente en las tutorías.

Ofrecemos en el apartado siguiente algunos ejemplos de prácticas alfabetizadoras en las que subyacen los principios indicados; en ellos se aprecia la importancia que tiene valorar las carencias a partir de la prueba de diagnóstico inicial porque estos datos permiten enfocar aspectos relevantes del proceso de escritura que se trabajarán a lo largo del proceso. Dejamos constancia de que no pretendemos ser exhaustivos en los proyectos presentados –hay gran número y variedad de ellos–, esto es, únicamente destacamos algunos basados en la aplicación y el método expuestos.

2.2. Prácticas de intervención

Teniendo en cuenta estas premisas, ofrecemos de forma sucinta algunos planes alfabetizadores que aplican las pautas reseñadas. El primer caso responde al desarrollo de un método de estrategia alfabetizadora que obtuvo excelentes resultados (Martínez Ezquerro, 2020b). Concretamente, el interés por afrontar las carencias en la composición escrita comenzó a materializarse en el curso académico 2014/2015, en el que se llevó a cabo el plan de actuación pedagógica articulado en el *Proyecto de Innovación Docente* “Desarrollo de competencias comunicativas en contextos académicos”, aplicado en la Universidad de La Rioja con alumnos de primer curso de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria. El proyecto partió del estudio de diagnóstico del alumnado en relación con el nivel lingüístico-discursivo de sus prácticas de escritura para aplicar, en consecuencia, un programa de intervención basado en el método procesual que refuerza las propiedades de la composición escrita.

De forma general, las fases del proyecto se fundamentaron en los resultados registrados a partir de las carencias constatadas. Una vez identificadas estas y tras el estudio particular de cada caso, se pretendió, a través de diversas pautas de trabajo, fortalecer la competencia lecto-escritora, es decir, posibilitar que los estudiantes pudieran desenvolverse adecuadamente en las distintas situaciones de empleo lingüístico mediante el código escrito que caracteriza la vida académica, y reforzando la importancia de la lectura como fuente de conocimiento. Dado el carácter eminentemente práctico del proyecto, el alumnado 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 planteó la necesidad de alcanzar la correcta composición de textos representativos de diversas modalidades textuales y tipologías discursivas (y de especialización) a partir de la dinámica de la escritura, la reescritura y la incorporación paulatina de conceptos teóricos en un espacio de intercambio y reflexión continua, tanto individual (tutor-alumno) como grupal.

Concretamente, el instrumento para obtener información de la competencia discursivo-textual del alumnado se basó en las pruebas de diagnóstico inicial, que fueron realizadas, según se ha indicado, por todos los estudiantes de primer curso de los grados de educación de la universidad indicada. 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, homofonía y signos de puntuación). El primer texto se calificó atendiendo a las propiedades textuales (corrección, cohesión, coherencia, adecuación, presentación y estilo), y el segundo valoró el correcto uso normativo de la ortografía. Ambas pruebas fueron puntuadas entre 0 y 10. Tras esta recogida de información, se seleccionaron los alumnos que mostraban mayores dificultades, esto

es, aquellos cuyo rango de calificación se hallaba entre 1 y 4 (86 %), y la incorporación al proyecto fue voluntaria (39 estudiantes).

Se realizó una reunión conjunta inicial para explicar el procedimiento y la necesidad de que el alumnado adquiriese el compromiso de realizar las tareas en los plazos señalados. Cada docente del proyecto se responsabilizó de la tutorización de sus alumnos con el fin de desarrollar una atención personalizada (análisis de dificultades específicas, determinación de contenidos teóricos necesarios, tareas para realizar, etc.). Se convocaron reuniones semanales con tres tipos de agrupamientos: los integrantes del equipo, los tutores y sus respectivos alumnos, y todos los participantes y tutores conjuntamente. El objetivo perseguía la adecuada coordinación de métodos, recursos y evaluaciones continuas junto con la reflexión conjunta. Se creó una carpeta compartida *online* para entregar periódicamente los trabajos y para que el tutor facilitara materiales teóricos junto con recursos, actividades, resultados, etc. Se realizaron tareas periódicas, de recapitulación, y comentarios en el tiempo de la realización de los ejercicios. Los alumnos recibieron información de sus resultados durante todo el proceso y un informe final de valoración de sus prácticas.

La realización de las tareas implicaba la revisión de cada entrega (evaluación continua y formativa) y su consiguiente reescritura, en caso de que fuera preciso. Las actividades encomendadas 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 resección.

- 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 resección.
- Comentario de una noticia.
- Actividades de estilo y variación.
- Ejercicio de recapitulación: relato de tema policíaco.

El método en la enseñanza de la composición escrita aplicó el enfoque integrador (las actividades condujeron a la creación de textos en los que se definió el producto completo y constituyeron prácticas discursivas contextualizadas), funcional (se valoró la necesidad y utilidad de aplicación general) y procesual (se practicaron las diferentes fases de la escritura). Los aspectos que conformaron el enfoque lector-escritor del proyecto se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 1. *Enfoque integrador, funcional y procesual* (Martínez Ezquerro, 2020b: 35)

ASPECTOS	EXPLICACIÓN
PRÁCTICAS LECTO-ESCRITORAS	Se practican las habilidades progresivamente, de forma que se van integrando todos los elementos con 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.

Con el fin de comprobar los niveles de mejora obtenidos, resumimos los resultados de los componentes textuales (Martínez Ezquerro, 2020b). La corrección mejoró un 46.15 % (total alcanzado: 56.41 %), esto se apreció en un menor número de faltas de ortografía y de impropiedades léxicas. La cohesión, supuso el 51.28 % de incremento (total alcanzado: 64.10 %), que se constató en que los textos presentados ofrecían unidades trabadas mediante procedimientos como recurrencias, sustituciones, progresión temática y conexión entre las diversas unidades de la superficie del texto (marcadores textuales y discursivos). En cuanto a la coherencia, los resultados fueron similares, esto es, se confirmó un progreso del 46.16 % (total alcanzado: 61.54 %), que se apreció en la mayor claridad en la organización de las ideas, en la progresión de la información en el orden lógico y en la adecuada estructura de los párrafos –y del texto– en su conjunto. La adecuación mostró un incremento del 35.90 % (total alcanzado: 92.3 %) debido a que se tuvieron en cuenta el contexto y sus registros, y a que el discurso se fue adecuando a los elementos de la comunicación (dominio pragmático). En relación con la presentación, aumentó un 15.38 % (total alcanzado: 71.79 %), esto es, habían mejorado los textos manuscritos en la disposición (cabecera, título, márgenes, espacios...) y en el uso de tipografías para destacar palabras (negrita, subrayado, entrecorillado...); asimismo, se mostró mayor legibilidad y limpieza (ausencia de borrones, enmiendas, tachaduras...). El estilo mejoró el 46.16 % (total alcanzado: 61.54 %), en este sentido aumentó la creatividad expresiva, el uso de estructuras sintácticas complejas con nexos adecuados y el cuidado en la expresión.

Teniendo en cuenta estos resultados, se valoró que las competencias lecto-escritoras podían alcanzar mejor nivel a partir de los resultados obtenidos. Por tanto, se ofertó a los alumnos que participaron en el proyecto la posibilidad de que continuaran el siguiente curso (2015/2016) en el denominado “Plan de Formación Alfabetizadora” (Martínez Ezquerro, 2020c). El procedimiento fue similar al aplicado en la fase anterior: a través de diversas pautas teórico-prácticas secuenciadas, se mejorarían las destrezas discursivas, es decir, se posibilitaría el desenvolvimiento adecuado en las distintas situaciones de empleo lingüístico-textual mediante el código escrito. El carácter eminentemente práctico del proyecto facilitaba que el alumnado realizara múltiples actividades pautadas. El método de trabajo fue el

mismo, si bien se introdujeron cambios en algunos ejercicios con el fin de reforzar los ítems a partir de los resultados obtenidos el curso anterior.

De forma general, los índices de mejora fueron los que se exponen a continuación. En cuanto a la normativa, 34 alumnos (87 %) mostraron que ya no cometían faltas de ortografía; los 5 restantes ofrecían problemas esporádicos en la acentuación de los determinantes y pronombres interrogativos indirectos (es el error más acusado) y de ciertos monosílabos (*fue, fui, vio, dio...*); asimismo, confundían *echo/hecho* en la expresión *echar de menos*, utilizaban puntos suspensivos tras la abreviatura *etc.*, y presentaban alguna confusión de *s* por *x* en palabras como, por ejemplo, *espléndido*. En relación con la cohesión, 37 alumnos obtuvieron muy buenos resultados (97 %) puesto que los textos presentados mostraban una mejor organización de los mecanismos lingüísticos en cuanto a la red de relaciones entre los distintos elementos del texto; asimismo, manifestaban adecuadamente las relaciones entre las ideas, la estructura y la unidad del discurso. Se apreció el uso de correctas recurrencias (léxicas, semánticas y sintácticas), el orden de las palabras ofrecía la progresión temática y se percibía la adecuada conexión de las unidades textuales; en cambio, el aspecto que no se alcanzó fue el uso de marcadores. En el apartado de la coherencia, 36 alumnos aprobaron (esto es, el 92 %): se mejoraron las relaciones lógico-semánticas de las oraciones ya que las partes se presentaban relacionadas y el conjunto se percibía adecuado al contexto de la comunicación. La adecuación fue alcanzada por los 39 alumnos (100 %), que mostraron textos bien contruidos desde el punto de vista comunicativo (emisor, intención, receptor, canal, situación o contexto, etc.). La presentación logró el 100 %: los estudiantes presentaron correctamente sus trabajos –tanto mecanografiados como escritos a mano– y mostraron dominio en la disposición del texto, en el uso de tipografías para destacar palabras, en el empleo de una mejor grafía y en la limpieza. En cuanto al estilo, aprobó el 84 %, esto es, 33 alumnos; esta propiedad implica un dominio y precisión de la lengua (difícil de conseguir si no se posee una competencia comunicativa fundamentada, asimismo, en modelos lectores y que ejercite la escritura mediante numerosos borradores); no obstante, se siguió mejorando la creatividad expresiva y el uso de estructuras sintácticas complejas con nexos adecuados. El aspecto que debían reforzarse correspondía a los *vicios de estilo* –muy empleados en los medios de comunicación–, que son propios de la conversación espontánea que emplea la lengua con registro informal.

Según comprobamos, las líneas de investigación aplicada en el ámbito discursivo académico son variadas y atienden a las necesidades detectadas para la mejora de la competencia comunicativa. Mencionamos otro plan alfabetizador que surgió a partir del análisis sistemático de los trabajos de los alumnos en el desarrollo de sus clases en los que se mostraba una incursión reiterada de rasgos lingüísticos de carácter oral (Martínez Ezquerro, 2021b). Este corpus real de datos extraídos provenía de diversas actividades desarrolladas por 160 estudiantes durante los años

académicos 2017/2018 y 2018/2019 (80 cada curso) en la asignatura “Didáctica de la Lengua Castellana y su Literatura”, de segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de La Rioja. Se recogían en ellos numerosos rasgos lingüísticos pertenecientes al lenguaje oral propio de la conversación, que se valoró como una constante inadecuación a la situación comunicativa –que exige el empleo de la lengua culta en el contexto académico–. Los escritos analizados presentaban escasa planificación (desatendían las fases de producción discursiva) y empleaban rasgos del registro informal conversacional (conectores pragmáticos coloquiales, intensificadores, atenuantes, deícticos –principalmente personales–, enunciados concatenados, léxico pobre y repeticiones constantes). Este estudio permitió comprobar que en las tareas discursivas los estudiantes no conocen, por lo general, los requisitos de la situación de enunciación puesto que no respetan sus características; no olvidemos que cuando se escribe, no basta con conocer el tema y dominar la competencia lingüística (normas ortográficas, gramaticales, léxico, etc.), sino que es preciso advertir las pautas que regulan el género elegido, controlar el proceso de escritura y adecuar todos los constituyentes comunicativos o variables situacionales que condicionan el discurso. A partir de las deficiencias registradas, se aplicó el método de alfabetización académica sustentado en la planificación procesual con las adaptaciones necesarias para erradicar el empleo de los mencionados rasgos del registro informal. De forma general, los logros alcanzados mostraron un mejor conocimiento de la situación comunicativa, de la variedad del discurso y de los géneros empleados, aspectos que antes apenas se consideraban.

Otro tema de interés del ámbito de la competencia lingüístico-discursivo se centró en cuestiones estilísticas, concretamente en los vicios de estilo, máxime alertados por la dificultad de logro mostrada en uno de los proyectos reseñados. La categorización como *vicios de estilo* (Gómez Torrego, 2011: 369) corresponde a usos que “no son incorrecciones gramaticales”, esto es, son empleos lingüísticos que restan claridad, precisión y sobriedad a la escritura. Se llevó a cabo una investigación empírica basada en un estudio de caso (Martínez Ezquerro, 2021a) realizado con estudiantes del Grado en Educación Primaria (Universidad de La Rioja) que analizó –mediante una exploración de carácter cualitativo y descriptivo– los usos estilísticos del lenguaje en tareas de la asignatura “Didáctica de la Lengua Castellana y su Literatura” (2018/2019). El corpus lo conformaron las muestras discursivas científico-académicas (pruebas escritas como prácticas de la materia) de los 80 alumnos que componían el grupo. Se recogieron abundantes vicios estilísticos que se concretaron en coincidencias fonéticas, reiteraciones lingüísticas, pobreza léxica, hipérbatos, adjetivación inexpresiva, redundancias y vicios contra la concisión. Estos usos impropios denotaban –una vez más– la falta de adecuación a la situación comunicativa y la ausencia de planificación, principalmente. A la luz de estos resultados, se programó un plan de alfabetización para la mejora del estilo compositivo con las adaptaciones requeridas para esta finalidad.

A la luz de los proyectos reseñados, valoramos que uno de los problemas principales que muestran los estudiantes en sus tareas de escritura científico-académica es la ausencia de dominio de los requisitos de la situación de enunciación del discurso y, por ende, la falta de adaptación de sus producciones al género exigido. Para paliar esta situación, los programas de alfabetización académica ofrecen un ámbito de investigación-intervención que aúna el conocimiento de la realidad lingüístico-discursiva del alumnado junto con la praxis que se precisa.

CONCLUSIONES

Las metodologías que aplica la alfabetización académica tienen su base en disciplinas como la retórica, la lingüística textual o el análisis del discurso. En este marco epistemológico, se concretan las carencias de los estudiantes a partir de un proceso diagnóstico-prescriptivo-evaluativo, que constituye una tarea fundamental para delimitar los objetivos de mejora; es más, el conocimiento de la adquisición inicial y del avance progresivo posibilitan adoptar decisiones sobre las estrategias de enseñanza de las destrezas de composición textual. Estos programas permiten regular, asimismo, la duración necesaria para desarrollar las prácticas lecto-escritoras. Por otro lado, la información inicial obtenida en estos planes aporta datos sobre los modelos de escritura del alumnado, esto es, en qué fuentes han aprendido las habilidades comunicativas (en muchos casos se aprecia la ausencia de ejemplos o patrones así como de prácticas explícitas).

El aprendizaje de la composición escrita requiere unas técnicas determinadas que no se acotan en una disciplina porque la producción textual no es un problema que deban solucionar exclusivamente los docentes del ámbito lingüístico; el incremento de estas competencias está directamente vinculado al desarrollo del pensamiento y, por tanto, al aprendizaje en todas las materias, que también necesitan herramientas de comunicación lecto-escritora. La planificación de estrategias y métodos de alfabetización académica contribuye a que el alumnado obtenga mejores resultados en sus prácticas, tareas o trabajos, y resulta conveniente, por tanto, aplicar métodos coordinados que fortalezcan estas habilidades transversales a las diferentes ramas de conocimiento.

AGRADECIMIENTOS

El presente artículo se enmarca en el proyecto desarrollado en la estancia de investigación realizada en 2022 en la Universidad de Perpiñán Vía Domitia (Francia), financiada en convocatoria pública por la Universidad de La Rioja (Referencia EICOD22/07). Convocatoria UR 2022 (Vicerrectorado de Investigación e Internacionalización de la Universidad de La Rioja en colaboración con el Gobierno de La Rioja –Comunidad Autónoma de La Rioja–).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albadalejo, T. (1989). *Retórica*. Síntesis.
- Alvar Ezquerro, M. et al. (1999). *Manual de redacción y estilo*. Istmo.
- Álvarez Angulo, T. (2010). Reescribir para escribir textos en las aulas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 53, 102-118.
- Ballano, I. y Muñoz, I. (coords.) (2014). *Escribir en el contexto académico*. Universidad de Deusto.
- Ballano, I. y Muñoz, I. (coords.) (2015). *La escritura académica en las universidades españolas*. Universidad de Deusto.
- Boeglin, M. (2008). *Leer y escribir en la universidad. Del caos al texto estructurado*. Magisterio Editorial.
- Bombini, G. (2019). Desafíos para una escritura académica en contexto. *Álabe*, 19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.19.12>
- Cajero Vázquez, A. (2013). *Corregir con el ejemplo. Sobre escritura universitaria*. Facultad de Humanidades / UAEMéx.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-82). Edelsa.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas Posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/250/250>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en al aula*. Barcelona.
- Cassany, D. et al. (2002). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Paidós.

- David, J. (2005). *Lenguaje y nuevas tecnologías: Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Cátedra.
- Flórez Romero, R. y Gutiérrez, M. J. (2011). *Alfabetización académica: una propuesta para la formación de docentes universitarios*. Universidad Nacional de Colombia.
- García Padrino, J. y Medina, A. (1984). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Anaya.
- Gómez Torrego, L. (1992). *El buen uso de las palabras*. Arco/Libros.
- Grijelmo, Á. (1998). *Defensa apasionada del idioma español*. Taurus.
- Heller, M. y Thorogood, L. (1995). *Hacia un proceso de lecto-escritura reflexivo y creativo*. Educativa.
- Herrera Cubas, J., Abril Villalba, M. y Perdomo López, C. (coords.) (2010). *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*. Universidad de La Laguna.
- Hymes, D. (1971). Competencia y desempeño en teoría lingüística. En H. Huxley y E. Ingram (eds.), *Adquisición de lenguas: modelos y métodos* (pp. 3-23). Academic Press.
- Hymes, D. (1984). *Hacia la competencia lingüística*. Hatier.
- Hymes, Dell H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En VV.AA., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Edelsa.
- Lausberg, F. (1987). *Manual de retórica*. Gredos.
- Lázaro Carreter, F. (1997). *El dardo en la palabra*. Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Lea, M. y Street, B. (2006). The 'academic literacies' model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. http://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Leme Britto, L. P. (2003). La cultura escrita y la formación del estudiante universitario. *Lenguaje*, 31, 78-92.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y aprendizaje de la educación lingüística*. Paidós.
- Lomas, C. (coord.) (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Graó.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.

- López, G. y Rodríguez, M. (2002). La lectura y la escritura en la práctica docente: un estudio de caso con maestros de Literatura y de Historia en el nivel medio superior. *Lectura y Vida*, 23(4), 6-13.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2001). *El desarrollo de habilidades lingüísticas. Una perspectiva crítica*. Grupo Editorial Universitario.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Síntesis, 2ª ed.
- Martínez de Souza, J. (2000). *Manual de estilo de la lengua española*. Trea.
- Martínez Ezquerro, A. (2013). Competencia comunicativa y transversalidad en contextos multiculturales de L2. En B. Blecua et al. (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 557-568). Universidad de Gerona-ASELE.
- Martínez Ezquerro, A. (2019). Sobre usos lingüísticos a la luz de la cultura oral y letrada de la era digital. En M. Campos Fernández-Fígares y M. C. Quiles Cabrera (eds.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura. Paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 113-129). Visor.
- Martínez Ezquerro, A. (2020a). Habilidades lingüísticas en prácticas lectoras interculturales. *Porta Linguarum*, 34, 107-123.
- Martínez Ezquerro, A. (2020b). Competencias lecto-escriptoras en contextos universitarios. En Ramírez Leyva, E. M. (coord.), *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp. 31-48). UNAM-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez Ezquerro, A. (2020c). La metodología lecto-escritora desde el enfoque retórico-procesual. En A. Díez Mediavilla y R. Gutiérrez Fresneda (coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 854-868). Octaedro.
- Martínez Ezquerro, A. (2021a). Usos del lenguaje en tareas científico-académicas: el caso de los vicios de estilo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. CLAC. Monográfico *La escritura académica en el contexto universitario del siglo XXI*. 88, 59-70. <https://doi.org/10.5209/clac.78297>
- Martínez Ezquerro, A. (2021b). Cuando se aproxima el lenguaje escrito al oral: competencias lingüísticas en el discurso académico del alumnado del Grado en Educación Primaria. *Educação & Formação*, 6-1, 1-20. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3502>
- 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.

- Martos, E. y Campos, M. M. (coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Santillana-Red Internacional de Universidades Lectoras.
- Montolío, E. (coord.) (2000). *Manual de escritura académica*. Ariel.
- Montolío, E. (dir.) (2014). *Manual de escritura académica y profesional*. Ariel, 2 vols.
- Mortara Garavelli, B. (1991). *Manual de retórica*. Cátedra.
- Moyano, E. I. (2018). *La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión*. *D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267.
- Quiles Cabrera, M.^a C. (2006). *La comunicación oral. Propuestas didácticas para la educación primaria*. Octaedro.
- Quiles Cabrera, M.^a C. y Caire, M. P. (2013). Sobre el texto y la competencia cultural en la Educación Superior: aproximación a un aula de ELE. *Porta Linguarum*, 19, 199-218.
- Quiles Cabrera, M.^a C. (2021). Del lenguaje de las redes a la escritura académico-científica: estudio descriptivo en estudiantes de Magisterio. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 71-82. <https://doi.org/10.5209/clac.78298>
- Quintiliano, M. F. (2013). *El arte de leer y escribir (Institutio oratoria, Libro 10)* (ed. de J. Fernández López). Instituto de Estudios Riojanos.
- Ramírez Leyva, E. (2015). Los usos de internet y sus aportaciones a las prácticas de lectura de los jóvenes estudiantes. En M. M. Campos Fernández-Figares, M. J. de Lara Ródenas y J. M. Pérez Collados (eds.), *Releyendo. Estudios de lectura y cultura* (pp. 79-102). Universidad de León.
- Regueiro, M. L. y Sáez, D. M. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Arco/Libros.
- Schere, J. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. *Álabe*, 22. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.7>
- Serrano, J. (2002a). *Cómo redactar tus exámenes y otros escritos de clase*. Anaya.
- Serrano, J. (2002b). *Guía práctica de redacción*. Anaya.
- Spang, K. (2005). *Persuasión. Fundamentos de retórica*. Eunsa.
- Tejerina, I. y Sánchez, S. (2009). La escritura académica en la universidad. En E. Martos y T. M. K. Rösing (coords.), *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 91-114). Universidad de Passo Fundo-Universidades Lectoras.
- Tusón, A. (1991). Las marcas de la oralidad en la escritura. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 14-19.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.