

2014
CIEVES Congreso Internacional
Evaluación del aprendizaje
en educación superior:
formación y experiencias



CIEVES 2014
Congreso Internacional
Evaluación del aprendizaje en educación superior
5, 6 y 7 de noviembre de 2014. Medellín, Colombia

La evaluación de la alfabetización académica en los futuros Maestros de Educación Infantil y Primaria

Fernando Guzmán-Simón^a y Eduardo García-Jiménez^{b, 1}
^{ab}Universidad de Sevilla, calle Pirotecnia s/n, 41013, Sevilla (España)

Resumen

Los cambios en el desarrollo de las competencias requeridas a los estudiantes universitarios y la transformación del contexto social y lingüístico de las últimas décadas han evidenciado las carencias formativas que la alfabetización académica ha arrastrado hasta nuestros días. A través de los *modelos de habilidades de estudio, de socialización académica y de alfabetización académica* (Lea y Street, 2006) esta investigación ha realizado una evaluación de los hábitos lectores y escritores mediante una metodología correlacional que relaciona la alfabetización académica con los hábitos lectores y escritores de los alumnos universitarios. Con una muestra de 512 estudiantes de Magisterio de la Universidad de Sevilla y mediante un autoinforme sobre los hábitos lectores y escritores hemos analizado los datos obtenidos utilizando diferentes estadísticos. Los resultados han permitido describir un perfil común que no evidencia diferencias estadísticas significativas de las diferentes variables ilustrativas. El rasgo más destacado de este perfil común es la utilización de la lectura y la escritura con una finalidad instrumental. Esta circunstancia ejemplifica una metodología de enseñanza de los docentes insuficiente para las necesidades del desarrollo de la lectura y la escritura crítica o epistémica. Del mismo modo, hemos podido predecir los niveles de alfabetización académica de los alumnos a través de las variables relacionadas con el uso de la biblioteca.

Palabras clave: Educación Superior; Alfabetización académica; Evaluación de hábitos de lectura y escritura.

Abstract

Changes in the development of those skills required of college students, as well as the transformation of social and linguistic context of the last decades, have shown a deficient literacy training, which continues up to the present time. Through models of study skills, academic socialization and academic literacy (Lea and Street, 2006), this study evaluates the reading and writing habits using a correlational methodology relating to academic literacy and reading habits of university students. With a sample of 512 Education students from the University of Seville and through self-reports of reading and writing habits, we are able to analyze data obtained using different statistics. The results have allowed us to describe a common profile that revealed no significant differences in the different illustrative variables. The most prominent feature of this common profile is the use of reading and writing with an instrumental purpose. This fact demonstrates a teaching methodology insufficient for the needs of the development of critical and epistemic reading and writing. Similarly, we were able to predict the levels of academic literacy of students through the variables related to library usage.

Keywords: Higher Education; Academic Literacy; Reading and Writing Habits Assessment.

¹ Miembros del grupo de investigación Evaluación en Contextos Formativos (EVALfor, <http://www.evalfor.net/>) y del Laboratorio de Evaluación de la Escritura (LEE-R).

1. Introducción

En los últimos años se ha generalizado una preocupación en los docentes universitarios en relación a la escasa formación de sus alumnos cuando éstos llegan a la Universidad. Dicha preocupación se ha centrado en las formas de lectura y escritura que los nuevos alumnos han adquirido en los estudios de Secundaria (Granado, 2014). A esta situación inicial se ha de añadir la dificultad que entraña el desarrollo de la adquisición de la alfabetización académica al que han de adaptarse con el fin de tener éxito en sus estudios universitarios (Lea y Stierer, 2000).

Del mismo modo, los planes de estudio de las universidades españolas han presentado nuevos requerimientos académicos (como los trabajos fin de grado) para los que son necesarios el desarrollo de una alfabetización académica que haga competente a los alumnos para realizar una lectura crítica de la literatura científica y posibilite la escritura de los géneros académicos. Estos cambios en el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios y la transformación del contexto social y lingüístico de las últimas décadas han evidenciado las carencias formativas que la enseñanza universitaria ha arrastrado hasta nuestros días.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior presentan un reto educativo que ha de dar respuesta a estas necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso, en un contexto en el que conviven diversos sistemas semióticos que, a su vez, requieren una alfabetización informacional, digital, mediática y académica. Abordar esta última supone, a su vez, distinguir tres conceptos distintos descritos en varios de sus estudios Lea y Street (1998; 2006): un modelo de habilidades de estudio (*study skills model*), un modelo de socialización académica (*academic socialization model*) y, por último, un modelo de alfabetización académica (*academic literacies model*).

El primero de ellos hace referencia a las habilidades de los estudiantes para transferir sus conocimientos sobre la lectura y la escritura de un contexto a otro. Es decir, esta perspectiva analiza si el alumno es capaz de adaptarse a nuevos modelos y géneros escritores y trasladar en él sus conocimientos. Es, por tanto, una capacidad individual y cognitiva de la alfabetización del alumno.

Por otro lado, el concepto “socialización académica” aborda el proceso de aprendizaje de los géneros y los discursos prototípicos en una disciplina o campo de estudio concreto de los estudiantes. En este sentido, el estudiante debe aprender nuevas formas de escuchar, hablar, leer, escribir y pensar en una disciplina concreta. Presumiblemente, este aprendizaje de las reglas del discurso académico es indispensable para que el alumno pueda tener éxito en sus estudios universitarios.

Por último, el concepto de alfabetización académica incorpora a la “socialización académica” elementos relacionados tanto con la adquisición de dicha competencia como con el modelo de desarrollo curricular y las prácticas educativas llevadas a cabo en una institución educativa, con el fin de dar respuesta a las necesidades concretas de sus alumnos en un contexto. Es, por tanto, un proceso de alfabetización situada que requiere de estrategias de aprendizaje particulares y que no suele ser adquirida de forma natural por el hecho de estar en un contexto universitario concreto.

El análisis tanto de los modelos de las habilidades de estudio como la socialización académica desde una perspectiva etnográfica de la comunicación nos ha conducido al marco de los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton, 2007; Gee, 1996; Street, 2003). Esta perspectiva sociocultural de los procesos de alfabetización de los estudiantes universitarios se enmarca en un análisis más amplio sobre los hábitos lectores y escritores y su interrelación con otros procesos de alfabetización como el digital, el informacional o el multimodal en procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de la Universidad (Boscolo, Arfé y Quarisa, 2007; Ivanič, 1998). Este uso heterogéneo de la alfabetización en un contexto situado se ha convertido en nuestros días en un rasgo característico de la alfabetización académica (Lea, 2004a; 2004b; 2013). Desde esta misma perspectiva, estos procesos poseen una compleja composición en cada estudiante por lo que deberíamos abordar su evaluación a partir de la descripción de los distintos perfiles que componen. Nos preguntamos si, ante los nuevos requerimientos los alumnos han cambiado sus hábitos de lectura y escritura en la universidad y si las tareas solicitadas en las distintas disciplinas académicas suponen un auténtico desarrollo cognitivo.

Los objetivos que se plantean en la investigación son los siguientes:

- a) Evaluar los hábitos lectores y escritores que caracterizan la alfabetización académica de los alumnos universitarios.
- b) Establecer la relación existente entre los hábitos lectores y escritores y variables tales como la edad, el nivel de estudios previos, el tipo de estudios universitarios que cursa el alumno, el curso en el que está matriculado la actividad laboral.
- c) Predecir los hábitos lectores y escritores a partir de los intereses hacia la escritura y la lectura o el uso de los fondos de la biblioteca universitaria.

2. Método

2.1 Diseño

Nuestra investigación sigue una metodología correlacional en la que tratamos de profundizar en la naturaleza y en las relaciones que definen el ámbito de los modelos de habilidades de estudio, cultura académica y alfabetización académica. En este sentido, hemos analizado los elementos que caracterizan estos tres modelos y determinado las relaciones que guarda dicha alfabetización con los hábitos lectores y escritores de los alumnos universitarios.

2.2 Muestra

Nuestra investigación se ha centrado en una muestra de 512 estudiantes de Magisterio de la Universidad de Sevilla, que representa a un tipo de estudiante universitario de

especial importancia debido a la influencia que su propia formación como docentes ejercerá en la creación de los hábitos lectoescritores de los niños (Colomer y Munita, 2013, Granada, 2014). Los estudiantes de la muestra están matriculados en el primer curso del Grado de Educación Infantil (211) o en el segundo curso del Grado Educación Primaria (301), su principal ocupación son los estudios (82,9%) y para acceder a dichas carreras la mayoría completaron estudios de Bachillerato (72%), si bien casi un tercio (22,6%) contaba con un Grado Superior de Formación Profesional previa en el ámbito de la educación.

2.3 Procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados

La recogida de información se realizó a través de un autoinforme sobre hábitos lectoescritores completado por los estudiantes. Dicho autoinforme recoge cuatro dimensiones: a) cultura del emprendimiento (eventos lectores y escritores ajenos al entorno académico); b) cultura de la socialización/instrucción (lecturas y escrituras académicas), c) producción y consumo cultural (eventos letrados relacionados con el mercado editorial); y, d) cultura de la memoria (usos de bibliotecas y almacenamiento de información). De ellas, el presente trabajo se centra tanto en los modelos de las habilidades de estudio como en la cultura de la socialización y alfabetización académica. En concreto, la dimensión analizada corresponde a 11 preguntas, con respuestas ordenadas en una escala tipo Likert con un gradiente desde 0 'Nunca' hasta 5 'Siempre' (ítems 29 a 39), del "Cuestionario sobre hábitos lectoescritores en estudiantes universitarios. Versión 2014" (https://es.surveymonkey.com/s/habitos_lectores_2014).

Un análisis de las características psicométricas del autoinforme utilizado para la dimensión "Alfabetización académica" nos indica que su consistencia interna o fiabilidad –medida a través del alfa de Cronbach- es de 0,951. El análisis de los ítem de dicho instrumento arroja correlaciones ítem-total corregidas por encima de 0,315, de tal modo que si eliminamos uno cualquiera de los ítem considerados el valor del alfa de Cronbach sería inferior al obtenido cuando la medición se realiza con todos los ítem del autoinforme.

Finalmente, se ha determinado la validez de constructo del autoinforme a partir de un análisis factorial con una extracción por el método de componentes principales para un solo factor. El factor extraído, que representa la alfabetización académica, ha explicado el 29% de la varianza y de la matriz de componentes, cuyos valores son inferiores a 0,33 en todos los casos.

2.4 Análisis de datos.

El análisis de los datos obtenidos se ha realizado utilizando diferentes estadísticos. Así, con objeto de describir las respuestas recogidas mediante los autoinformes, primero procedimos seleccionar aquellas modalidades de respuesta dentro de cada ítem que nos permitían clasificar mejor las respuestas de los estudiantes. Para ello, utilizamos un análisis de conglomerados de variables apoyándonos en el método de agrupación conocido como 'el vecino más próximo' y en la medida 'coseno', tomando como criterio

de clasificación que el valor del coeficiente fuera superior o igual a 0,915. A continuación, calculamos los estadísticos media y desviación típica para los ítems seleccionados.

En la muestra de nuestra investigación hay estudiantes que cursan dos grados diferentes de maestro, tienen diferente edad, unos antecedentes formativos diferentes, o experiencias laborales distintas. En este sentido, hemos intentando conocer en qué medida sus autoinformes son también diferentes. Para ello, en función de dichas variables, hemos realizado comparaciones de las medias obtenidas en 'alfabetización académica' (una variable transformada a partir de los ítems relacionados con la alfabetización académica), utilizando el análisis de la varianza o la prueba t de Student para muestras independientes en función del número de modalidades de cada variable.

Uno de los objetivos de nuestro estudio era poder predecir las puntuaciones de los alumnos en la alfabetización académica. Para dar respuesta al mismo, hemos tomado como variable criterio las puntuaciones en la variable 'alfabetización académica' y como predictores los hábitos lectores y escritores de los alumnos medidos a través de los ítems del "Cuestionario sobre hábitos lectores y escritores en estudiantes universitarios. Versión 2014" En concreto, la intención principal a la que responde la lectura (ítem 8), el motivo para escribir (ítem 15), la finalidad asociada al uso de la biblioteca (ítem 24), la cantidad de fondos consultados al mes (ítem 27) y el motivo por el que solicita un préstamo en la biblioteca (ítem 29). La regresión lineal se ha utilizado para determinar la capacidad predictora de dichas variables.

3. Resultados que caracterizan la alfabetización académica

3.1 Resultados relativos al perfil general de los estudiantes

La Tabla 1 recoge las medias y desviaciones típicas de los ítems del autoinforme, cuyas modalidades de respuesta han sido previamente seleccionadas y que se caracterizan por tener los valores medios más elevados (4 ó 5 sobre 6) o, en el caso de la pregunta 34, los valores más medios más bajos (1 ó 2 sobre 6). Al aplicar el análisis de conglomerados, el coeficiente de clasificación obtenido por cualquiera de las modalidades del ítem 35 (Para facilitar la comprensión de los textos académicos más difíciles ¿el profesor proporciona al alumno...?) se sitúa por debajo del valor adoptado (0,915). Por ello, no se ha incluido en esta descripción.

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas de las modalidades de respuesta seleccionadas en cada uno de los ítems		Media	Desviación típica
29. ¿Qué tipo de textos lee con más frecuencia para su formación en la universidad?	Libro	3.87	1.50
	Capítulos de libro	3.77	1.56
	Apuntes de clase	5.07	0.96
	Fotocopias	5.05	0.92
30. Cuando lee o estudia a través de fotocopias, ¿tiene información sobre si procede de un...?	Libro	4.25	1.38

31. ¿Cómo se utilizan en clase las lecturas recomendadas por el profesor?	El profesor responde las preguntas de los alumnos	3.40	1.65
	Los estudiantes hacen reflexiones personales de forma oral o escrita	3.07	1.73
32. En las lecturas recomendadas por el profesor, ¿suele entender el significado de los textos que incluyen...?	Tablas con datos o gráficas	3.23	1.38
	Ilustraciones o dibujos explicativos	4.11	1.19
	Únicamente texto escrito	3.87	1.45
33. A partir de la lectura de apuntes, libros, artículos u otros textos recomendados por el profesor, ¿qué actividades realiza?	Resúmenes	4.66	1.25
	Esquemas o mapas conceptuales	4.12	1.42
34. ¿Suele leer la bibliografía fundamental que parece en el proyecto docente de las asignaturas que está estudiando?	Libros	2.75	1.72
	Artículos	2.17	1.62
	Informes	1.96	1.57
	Manuales de clase	3.09	1.87
36. Cuando tiene problemas de comprensión en un texto académico (libro, artículo, informe, etc.), ¿qué suele hacer?	Preguntar al profesor	3.89	1.32
	Elaborar mapas conceptuales o esquemas	3.63	1.60
37. A partir de lo que ha leído (apuntes, libros, artículos, etc.), ¿Qué tipo de textos elabora en las asignaturas de su Plan de estudios?	Respuestas a preguntas en la que se producen apuntes, libros, etc.	3.22	1.29
	Trabajo de comparación de autores, teorías o ideas opuestas	2.83	1.62
	Síntesis de un texto y reelaboración de sus contenidos más relevantes	3.76	1.43
38. En las asignaturas del Plan de estudios que cursa, ¿a través de qué modalidades o instrumentos se realiza la evaluación?	Preguntas de opción múltiple o V/F	3.76	1.53
	Preguntas de respuesta breve	3.11	1.34
	Ejercicios o problemas	2.78	1.45
	Exposiciones en clase o pruebas orales	3.71	1.54
39. Cuando redacto un trabajo, proyecto o texto similar en mis asignaturas, ¿qué estrategias de escritura utilizo?	Parto de un esquema de trabajo o guión aportado por el profesor	4.08	1.39
	Busco información sobre el tema	4.61	1.24
	Me pregunto acerca de lo que ya sé sobre el tema	3.75	1.44
	Elaboro un plan o índice de trabajo	4.02	1.48
	Me apoyo en la corrección del profesor durante el proceso de redacción	4.02	1.38
	Cuando estoy redactando busco referencias bibliográficas que apoyen mis argumentos	3.30	1.62

Si tratamos de describir un perfil común a partir de los ítems y modalidades de la Tabla 1, podríamos hacerlo en los siguientes términos:

- a) Los apuntes de clase y las fotocopias son los tipos de texto más leídos.
- b) Las referencias que tienen los estudiantes sobre el material fotocopiado corresponden sobre todo a la de los libros.
- c) Lo habitual es que las lecturas recomendadas por el profesor se utilizan para que éste responda a las preguntas de los alumnos.
- d) Los textos recomendados por el profesor que mejor entienden los estudiantes son los que contienen ilustraciones o dibujos explicativos.
- e) Los alumnos hacen resúmenes, esquemas o mapas conceptuales a partir de la lectura de apuntes, libros, artículos u otros textos recomendados por el profesor.
- f) Los manuales son el tipo de texto más leído por los alumnos entre la bibliografía fundamental de las asignaturas.
- g) Cuando tiene problemas de comprensión de un texto académico, lo más frecuente es que el alumno pregunte al profesor.
- h) Con los textos que leen, los alumnos hacen síntesis y reelaboran sus contenidos más relevantes.
- i) Las preguntas de opción múltiple o de verdadero/falso, junto a las exposiciones en clase son las más utilizadas en la evaluación.
- j) Al redactar un trabajo, los estudiantes buscan información, parten de un guion elaborado por el profesor y elaboran un plan o índice de trabajo, tomando como referencia las correcciones del profesor.

3.2 Resultados relativos a las diferencias observadas en la muestra

Los resultados de las comparaciones de los diferentes variables ilustrativas consideradas (el Grado, el curso, la formación previa, la experiencia laboral o la edad) puede verse en la Tabla 2. En ella, sólo se han podido establecer diferencias estadísticamente significativas en la variable 'alfabetización académica' en función de los estudios de Grado que cursan los alumnos y, en este caso, las puntuaciones de los matriculados en Educación infantil son superiores a las obtenidas por los del Grado en Educación Primaria.

Tabla 2. Resultados del análisis de contraste realizados con las variables ilustrativas			
Variable considerada	Estadísticos de contraste	Significación	Diferencias favorables a...
Edad	0,651 (<i>Prueba F</i>)	0,689	-
Estudios concluidos	2,088 (<i>Prueba F</i>)	0,101	-
Grado (carrera)	9,147 (<i>t de Student</i>)	0,0001	Grado de E. Infantil
Actividad laboral	0,429 (<i>Prueba F</i>)	0,652	-

3.3 Resultados relativos a la predicción de la 'alfabetización académica' de los estudiantes.

Los resultados obtenidos en el análisis de regresión vienen a indicar que los ítems del “Cuestionario sobre hábitos lectores y escritores en estudiantes universitarios. Versión 2014”, que actuaban como predictores del nivel de alfabetización académica de los alumnos (intención a la que responde de la lectura, motivo para escribir, uso, fondos y motivos para usar la biblioteca), explican el 57,5% de la varianza en los niveles de alfabetización (R^2 ajustado = 0,575). Como puede verse en el análisis de la varianza aplicado, muestra que hay diferencias estadísticamente significativas entre el modelo explicativo y el error o residuo ($F = 82,489$ $p = 0,0001$).

El análisis de los coeficientes de regresión estandarizados ‘Beta’ nos muestra que la variable con mayor capacidad predictora ($Beta = 0,26$) viene dada por la cantidad de fondos consultados por el alumno en la biblioteca, ítem 27 del Cuestionario, seguida de la variable asociada a la finalidad del uso de la biblioteca por parte del alumno (ítem 24, $Beta = 0,201$). De hecho, son las variables relacionadas con la biblioteca las que tienen una mayor capacidad predictora, si bien todas las predicciones son estadísticamente significativas (véase Tabla 3).

Tabla 3. Coeficientes de regresión^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
1	(Constante)	,884	,160		
	Intención leer	,149	,046	,163	3,200 ,002
	Motivo escritura	,134	,040	,169	3,378 ,001
	Uso biblioteca	,200	,050	,201	3,979 ,000
	Uso fondos mes	,364	,072	,260	5,055 ,000
	Motivo préstamo	,135	,035	,179	3,883 ,000

a. Variable dependiente: Alfabetización Académica

4. Discusión

La investigación realizada ha puesto de manifiesto la existencia de ciertas regularidades basadas en las evidencias aportadas por los datos y que nos permiten dar respuesta a los objetivos que nos habíamos planteado en los siguientes términos. En primer lugar, los hábitos de lectura y escritura en la población universitaria analizada muestran un perfil del estudiante universitario que lee y escribe con una finalidad básicamente instrumental. Dicho carácter instrumental limita las tareas de los estudiantes al modelo *decir el conocimiento* descrito por Scardamalia y Bereiter (1992) y que responde a las demandas concretas del profesorado y las programaciones que éste diseña. Del mismo modo, estos mismos alumnos tampoco son conscientes de las carencias que posee su formación, tanto en los tipos de textos escritos como en los géneros académicos de las distintas disciplinas que estudia (Lea, 2012).

Dichos hábitos lectores y escritores de los estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria configuran un perfil concreto, donde los textos que leen con más frecuencia son los apuntes de clase y las fotocopias que les proporcionan los profesores. Del mismo modo, la tarea más relevante que desempeñan en su estudio suele ser la memorización de los apuntes de clase y de las fotocopias aportadas por el profesor. En consecuencia, las tareas solicitadas por los docentes y el estudio de los materiales aportados por él no desarrollan una lectura y escritura crítica o epistémica.

El contexto de aprendizaje descrito imposibilita al estudiante universitario una lectura y escritura que *transforme el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992), competencia que le permitiría escribir y leer para pensar por sí mismo sobre el campo de conocimiento al que se refiere el plan de estudios y a contrastar y revisar su pensamiento (Guzmán Simón y García Jiménez, 2014). Del mismo modo, la actividad lectora y escritora de los alumnos universitarios nos permite atisbar la metodología de enseñanza que lo motiva: una docencia que gira en torno al profesor, a quien se le preguntan dudas y cuyo esquema de trabajo es seguido como única guía del aprendizaje del alumno. A su vez, esto tiene como consecuencia dos actividades fundamentales del alumno en la universidad: el copiado de los apuntes dictados por el profesor y la realización de pruebas objetivas como procedimiento fundamental de la evaluación del aprendizaje. El estudiante de la muestra desarrolla una conducta que lo hace dependiente del profesor para decidir qué lee y qué escribe y, finalmente, qué piensa sobre los tópicos que conforman el cuerpo de conocimientos de sus estudios universitarios (Mateos y Solé, 2012).

En otro sentido, nuestra investigación evidencia que las variables como la edad, el nivel de estudios previos o la actividad laboral no aportan explicaciones significativamente diferentes en el proceso de alfabetización académica de los estudiantes. La única diferencia encontrada en los niveles de alfabetización se debe al grado estudiado, siendo el de Maestro de Educación Infantil el que obtiene valores significativamente superiores. La explicación de estas diferencias podría encontrarse en el hecho de que la puntuación de acceso a este grado es superior a la necesaria para matricularse en el Grado de Educación Primaria.

Los datos obtenidos en esta investigación nos permiten predecir de un modo significativo los niveles de alfabetización académica alcanzados por los estudiantes. Para ello, las variables relacionadas con el uso de la biblioteca (fondos consultados, finalidad de uso o motivo de los préstamos) se revelan como buenos predictores de dichos niveles de la alfabetización académica en la universidad.

En consonancia con los resultados de la evaluación de los hábitos lectores y escritores de los universitarios, una intervención dirigida a modificar los usos de la biblioteca que fuera requerida por los docentes a sus alumnos debería generar un cambio apreciable en sus patrones de alfabetización. En este sentido, algunas de las estrategias de intervención que podrían proponerse para mejorar los hábitos lectores y escritores de los alumnos serían las siguientes (Carlino, 2005):

- a. Uso de guías de lectura para mejorar la comprensión de textos científicos vinculados al ámbito de la Educación.
- b. Incentivar el uso de la biblioteca universitaria a través de tareas propuestas por los docentes, de modo que el alumno busque

información, compare fuentes distintas y registre por escrito el resultado de su búsqueda.

- c. Uso de los blog, foros y otras herramientas digitales que posibiliten el intercambio de opiniones y dudas sobre las lecturas académicas.
- d. Desarrollo de un taller de escritura académica (artículos científicos, elaboración de resúmenes y reseñas de libros, mapas conceptuales, etc.) vinculado a distintas materias.
- e. Presentación de los trabajos de investigación utilizando formatos característicos de las publicaciones y los encuentros científicos.

5. Bibliografía

Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*.

Cambridge: Cambridge University Press.

Boscolo, P., Arfé, B. y Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32 (4), 419–438.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37–44.

Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Bristol: Falmer Press.

Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Cultura y Educación*, 26 (1), 44–70.

Guzmán Simón, F. y García Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*.

Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Philadelphia: John Benjamins.

- Lea, M. (2004a). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29 (6), 739–756.
- Lea, M. (2004b). New literacy studies, ICTs and learning in higher education. En Snyder, I. y Beavis, C. (Eds.), *Doing literacy online: teaching, learning and playing in an electronic world*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Lea, M. (2012). New Genres in the Academy: Issues of practices, meaning making and identity. En Castelló, M. y Donahue, C. (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (p. 93–109). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Lea, M. (2013). Reclaiming literacies: competing textual practices in a digital higher education. *Teaching in Higher Education*, 18 (1), 106–118.
- Lea, M. y Stierer, B. (2000). *Student Writing in Higher Education: new contexts*. Buckingham: Open University Press.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157–172.
- Lea, M. y Street, B. (2006). The “Academic literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45 (4), 368–377.
- Martos García, A. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 199–229.
- Mateos, M. y Solé, I. (2012). Undergraduate Students’ Conceptions and Beliefs about Academic Writing. Castelló, M. y Donahue, C. (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (p. 53–67). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43–64.

Street, B. (2003). What's 'New' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, 2 (5), 77–102.