

# La profesionalización en el contexto universitario. Formación, literatura y lectoescritura en la era digital

MARÍA ISABEL MORALES SÁNCHEZ  
*Universidad de Cádiz*

## INTRODUCCIÓN

**L**a formación lectora aparece, en los últimos años, como uno de los retos esenciales que deben marcar el modelo educativo desde sus inicios. En el ámbito universitario, la necesidad de reforzar acciones encaminadas a trabajar las competencias lectoescriptoras se hace cada vez más evidente, conforme los nuevos contextos discursivos aumentan en diversidad y complejidad.

En efecto, lejos de relegarla, las nuevas tecnologías y su implementación en nuestro contexto cotidiano han puesto en evidencia la importancia que la lectura y la interpretación de los discursos tiene para nuestras vidas. El volumen masivo de datos y los estímulos a los que cada día estamos sometidos han subrayado paradójicamente la desinformación que esta avalancha de información provoca.

Una oportuna formación y un consecuente desarrollo del pensamiento crítico resulta esencial para poder discernir, interpretar y actuar: tres acciones que se sitúan en el centro mismo de la

competencia lectora. Esto devuelve a la lectura un protagonismo diluido por un sentido de la especialización que, por una parte, dejó a un lado las competencias transversales esenciales en pro de la atomización de los contenidos y, por otra, viene reclamando en estos últimos tiempos una atención hacia la gestión y el uso del conocimiento, que incluye una valoración de las habilidades y destrezas digitales, olvidando en ocasiones erróneamente que todo lo digital supone un lenguaje que encierra una forma de entender e interpretar y que, por lo tanto, esa “gestión” implica su interpretación y comprensión.

Sin la competencia crítica, la selección oportuna o pertinente resulta imposible (no se trata sólo de “dominar el medio”, sino de comprenderlo en sus dinámicas más complejas). Recordemos cómo fenómenos como las fake news acaban relegando el centro de la información, el contenido genera dinámicas comunicativas donde lo esencial es la rapidez de propagación de la noticia y no la noticia misma (Morales y Martín 2018). Por lo tanto, los nuevos parámetros comunicativos generan nuevas prácticas escritoras y lectoras.

En este sentido, resulta curioso cómo pareciéramos volver a ese estadio en el que la formación retórica –entendida como entrenamiento en la producción de discursos persuasivos– se convertía en un elemento distintivo de la ciudadanía: quien domina el discurso y sus estrategias discursivas tiene el poder. El hecho de que este discurso haya trascendido la dimensión escrita y oral para instalarse en un contexto transmedial –por utilizar un término de plena vigencia– no sólo hace más necesario la revisión de nuestra formación lectoescritora, sino que pone de relieve la complejidad de los elementos discursivos y comunicativos actuales.

Cualquier egresado universitario debe afrontar, en la actualidad, el reto de responder a competencias transversales ligadas a las estrategias de comunicación tanto tradicionales como digitales, y no en términos de competitividad, sino de solvencia. Una adecuada formación crítica y discursiva, transversal y multidisciplinar, proporciona una defensa infalible para desarrollar cualquier tipo de actividad laboral y tomar decisiones, sea en el ámbito que sea,

puesto que esto nos hace competentes y, sobre todo, ciudadanos empáticos, solventes, solidarios y eficientes.

A partir de estos planteamientos, nos proponemos abordar a continuación tres cuestiones que, entendemos, pueden constituir un buen punto de partida para futuras reflexiones-acciones que originen planteamientos adecuados a una formación universitaria en constante transformación: qué supone ser profesional; cuáles son las principales competencias lectoescritoras imprescindibles en la formación universitaria y, por último, en el marco de las iniciativas que podrían potenciar la implementación del perfil profesional en nuestra tarea docente, un caso práctico englobado en algunas acciones puestas en marcha desde nuestra actividad docente.

La cuestión real parte, como hemos venido defendiendo en trabajos anteriores, en volver a darle a la formación lectora un lugar esencial en el desarrollo curricular universitario (Ramírez 2016) y, por extensión, un espacio obligado a la literatura –tanto tradicional como digital– como elemento catalizador para la enseñanza de las estrategias discursivas, la cultura y el pensamiento crítico. Aunque parezca lo contrario, el universo digital hace que la constante devaluación de las carreras humanísticas sufridas en las últimas décadas resulte ahora más injustificada que nunca, por cuanto resulta evidente la necesidad de reformular un humanismo que debe retomar las relaciones del hombre con la tecnología, incluyendo, literalmente para Toschi (2019, 244), una nueva reformulación del concepto de alfabetización:

Technologies, however, are not only tools able to give us goals and to facilitate us in transforming reality —from climate to big data: above all, they are essential media between our humanity and our citizenship, that impose a redefinition of the concept of literacy (Toschi 2015, 19).

FORMACIÓN LECTOESCRITORA Y PROFESIONALIZACIÓN  
EN LA UNIVERSIDAD. LA CONCIENCIA Y LA REFLEXIÓN  
SOBRE NUESTRO COMETIDO PRÁCTICO

En otras ocasiones hemos articulado numerosos argumentos que han resaltado la importancia de la implementación de la lectura en la formación universitaria por encima de la distinción entre carreras humanísticas y científicas (Morales 2016, 2019). El más evidente es que la capacitación lectoescritora proporciona la solvencia intelectual necesarias para la interpretación, resolución y crítica, que va más allá del tipo de actividad desarrollada. Los problemas discursivos tanto al expresarnos como al comprender a los demás, acaban afectando a cualquiera que tenga que usar la comunicación para desarrollar su trabajo. No obstante, en esta ocasión queremos centrarnos precisamente en las carreras humanísticas, por cuanto, entendemos, esa devaluación de la que hablábamos ha afectado a su consideración práctica, mal entendida, sobre todo, cuando se trata de traducirla en términos de su aplicación inmediata en el mercado laboral.

La practicidad inherente a determinadas labores científicas ha querido ser aplicada tal cual al ámbito humanístico, lo que provoca una lectura errónea que ha traído como consecuencia su invalidación en términos de “utilidad”. Sin embargo, cuando nos situamos en los ámbitos formativos, nos damos cuenta de que se ha pasado por alto la importancia que la formación humanística tiene en el desarrollo profesional posterior, sea cual sea la actividad desarrollada. Este aparente galimatías hace replantear en qué términos hablamos de “ser profesional”, qué supone y qué sentido le damos importancia al desarrollo intelectual del individuo.

La tecnología nos pone en el aprieto de desarrollar habilidades y destrezas concretas, pero también de decidir el modo como la usamos, para qué y con qué criterios. De hecho, la irrupción del concepto de inteligencia emocional –ligada a la capacidad de razonamiento– o de las prácticas de entrenamiento dirigidas a gestionar recursos y habilidades de grupos profesionales –*coaching*–, añaden nuevas variables al poner en evidencia cómo influyen las

capacidades emocionales en el correcto desarrollo de las capacidades instrumentales y conceptuales (Extremera 2004; García y Giménez-Mars 2010).

No olvidemos que incluso la generación de textos artísticos mediante algoritmos es una de las propuestas que actualmente vienen a “zarandearnos” con retos que juegan con las posibilidades creativas de las máquinas (Gache 2015). Por ello, el primer apartado de nuestro acercamiento plantea una reflexión con relación a la profesionalización ligada a la lectura. Más concretamente, nos preguntamos si realmente se trata, en la formación de nuestros egresados, de qué tipo de profesionales son o en qué perfil profesional encajan y qué papel juega la lectura en su capacitación intelectual y emocional. De hecho, ésta es la pregunta esencial que ha originado –entre otras– el planteamiento práctico que se contempla en el tercer apartado de nuestra exposición.

Para todo ello partimos de una premisa que nos resulta esencial: el paso por la universidad debe generar también una conciencia del espacio profesional específico que podemos desarrollar, entendiendo éste de forma amplia; esto es, abarcando todo el abanico de actividades que somos capaces de desempeñar, pues ser polivalente, multidisciplinar, transversal. Esto no significa ser ambiguo o indefinido.

Esa conciencia es la que nos lleva a afirmar cómo, de la misma forma que entendemos que no por el simple hecho de hablar español se es un profesional de L2, no por el hecho de leer se es un profesional de la promoción de la lectura. Tampoco el hecho de leer literatura hace a alguien profesional de la crítica literaria, aunque en el sentido contrario, no debería entenderse por profesional de la lengua alguien que no domine su idioma; por profesional de la lectura alguien que no lea, o por profesional de la enseñanza de la literatura alguien que no conozca cómo funciona.

En el otro vértice de la cuestión estaría el problema de la transmisión de estos conocimientos adquiridos a los demás, y ahí es donde salta la alerta no sólo con relación a temas como la empatía o las habilidades comunicativas, sino también con relación a la solvencia en cuanto a conocimientos y experiencias. Estos ejemplos

### *La formación de lectores más allá...*

son suficientemente clarificadores de la reflexión que hemos de trasladar a nuestros estudiantes, sencillamente porque si no se es consciente de para qué me estoy capacitando, difícilmente puedo reclamar mi espacio profesional. Estrechamente ligado a esto, considerarse un profesional no implica saberse sólo en el dominio de un conocimiento determinado; también requiere una actitud sobre sí mismo y con relación a los demás que, en términos de responsabilidad, nos lleva a los espacios de capacitación que permiten el crecimiento intelectual, entendido éste en términos de competencia conceptual y emocional.

*Imagen 1*



Fuente: elaboración propia.

La cuestión esencial reside en una formación integral (Ramírez 2016, 101) que tenga en cuenta y haga conciente a quien la recibe de qué tipo de profesional desea ser porque esto lo sitúa en una posición ante los retos de la sociedad. También es importante pensar en el desempeño de nuestra profesión, por cuanto estamos formando a ciudadanos solventes que deciden sobre el modo en

cómo quieren vivir y qué modelo social quieren apoyar, pues también tenemos la obligación de educar formas nuevas/alternativas de pensar que salgan de la inercia del pensamiento único. De este modo, podemos entender dos situaciones fácilmente identificables:

1. Al priorizar la formación centrada en la adquisición de conocimientos específicos, puede haber una sobrevaloración de la especialización directamente proporcional a la infravaloración de las habilidades personales del individuo, muy necesarias en la competencia comunicativa. Ello provoca competitividad individual mal entendida, aislamiento del grupo, incapacidad para el trabajo transversal o en equipo, así como numerosas frustraciones ligadas a problemas para transmitir el saber.
2. Si, por el contrario, insistimos sólo en la intuición del individuo y en sus capacidades naturales –la habitual expresión de “ha nacido para...”–, nos encontramos con profesionales que no son capaces de formar más allá de su propia experiencia, que muestran una falsa seguridad no fundamentada en el conocimiento y, por lo tanto, con carencias que llevan a limitar su potencial como tales.

Está claro que este tipo de reflexiones son más interesantes si se trabajan con alumnos de cursos avanzados, pues les permite valorar cómo han cambiado o crecido como individuos en su paso por la universidad. A modo de pincelada, al objeto de concretar algunas acciones sobre estas cuestiones aplicadas al ámbito de la literatura y de la lectura, establecemos a continuación algunos *ítems* que conforman temáticas que creemos interesantes abordar de forma práctica con nuestros alumnos:

A) Hablemos de la “Autoestima”.

Quiénes somos como profesionales y qué hacemos. En qué somos especialistas. Qué nos distingue de los demás. Cómo hemos cambiado en el transcurso de nuestra formación.

## *La formación de lectores más allá...*

Cómo valoramos los estudios que realizamos, cuál creemos que es su grado de importancia en la sociedad y qué papel le otorgamos en ella.

- B) Cómo influye nuestra “Intuición”.
- Qué habilidades tenemos para leer, escribir o manejar textos, incluidos los literarios. Cómo decidimos qué leer y cómo han cambiado nuestros hábitos lectores. En qué soportes leemos habitualmente. Cómo describiríamos nuestra capacitación lectora y qué dificultades continuamos teniendo. Qué nos aporta la lectura y la literatura y qué creemos puede aportar su difusión o su empleo para otras cuestiones reales y sociales. ¿De qué forma calibramos la competencia lecto-escritora y sobre qué base?
- C) Cuánto “Conocimiento” y de qué tipo.
- Gestión de la información. Formación histórica y teórica. Cómo usamos las fuentes y la bibliografía, cómo las seleccionamos. Qué somos capaces de explicar en diferentes espacios y niveles (capacitación crítica, teórica e histórica)
- D) El conjunto de saberes, experiencias y habilidades que dan pie a la “Solvencia”.
- Se trata de abordar resoluciones y diseñar ejercicios con finalidades prácticas teniendo en cuenta a los receptores, así como el orador articula su discurso atendiendo a su público. Por último, se plantean situaciones de conflicto y se construyen posibles marcos para resolver problemas.

## COMPETENCIAS LECTOESCRITORAS A TRAVÉS DE LA LITERATURA

Siempre que planteamos cuestiones vinculadas a la formación lectora en la universidad, nos asalta un problema de diagnóstico: cuál es la evolución que nuestros estudiantes han tenido como escritores y



como lectores y cómo han llegado hasta aquí. En realidad, nuestros alumnos son absolutos desconocidos: no sabemos cómo valoran la lectura, qué formatos usan frecuentemente o cuál es su comportamiento habitual con relación a sus estrategias comunicativas y lectoescritoras; tampoco, qué lugar le dan a la lectura y a la escritura.

Sin embargo, de pronto pasamos a plantearles cuáles son sus retos como profesionales, a qué deben responder, cuáles serían las exigencias y, sobre todo, a pedirle que orienten, guíen y formen en materias que no se entienden sin un ejercicio profesional de la escritura y lectura (críticas, se entiende). Evaluar de dónde partimos y qué hemos implementado en el proceso universitario con relación al desarrollo de nuestros estudiantes resulta esencial (Morales 2020). En caso además de las salidas profesionales, si estos estudiantes van a ser futuros formadores, se necesita una conciencia grupal de todos los estamentos. Recordemos cómo Juan Mata llamaba la atención sobre este aspecto: “No puede ejercitarse lo que previamente no se ha aprendido, de manera que, a falta de mejores referencias, lo habitual es imitar lo existente o reproducir lo que se ha experimentado como alumno a lo largo de los años” (en Millán 2008, 215).

En el caso de la literatura, es imprescindible, además, abrir un espacio de reflexión que aborde la importancia de entender que la literatura no es sólo el vehículo, sino también que en ella se integran transversalmente elementos que definen e identifican la cultura y, por lo tanto, es vital no sólo comprenderla, sino conocer los resortes que la soportan en el plano cultural (Morales 2016).

El trabajo sobre la competencia lectora permite ampliar la comprensión tanto del discurso literario, como de los discursos convergentes. En esta misma línea, queremos subrayar cómo el trabajo con textos literarios implica necesariamente entender el hecho literario –o aprehenderlo– en su concepción histórica, crítica y teórica, así como en su configuración conceptual y formal. El especialista en promoción, el mediador, también debe –aunque no sea filólogo, historiador, ni crítico– ser un especialista en la lectura e interpretación de textos literarios; no sólo debe leerlos habitualmente, sino conocerlos con profundidad y, lo que es más

importante, con rigor. En este sentido, resulta fundamental la articulación de proyectos de conjunto interdisciplinares capaces de remover conciencias lectoescritoras que pongan las bases de una formación trans e interdisciplinar, guiada por el aprendizaje y la profundización constante de los niveles de especializados de lectura desde ámbitos y perspectivas diversas que aborden la competencia, la intertextualidad y la literacidad crítica. Sin ir más lejos, la comprensión de los textos digitales no sólo responde al deseo de dar cuenta de nuevas tendencias creativas, sino a una reflexión más profunda sobre la creatividad y la lectura, sobre las formas de interpretar, de entender la figura del lector y de comprender su función, en una trasgresión de los parámetros tradicionales que modifica no sólo nuestros hábitos lectores, sino nuestra propia comprensión sobre la creatividad y la escritura.

La enseñanza de la literatura o su utilización para la enseñanza de contenidos lingüísticos, históricos o filosóficos –culturales, en una palabra–, conforma un espacio práctico imprescindible a la hora de proyectar futuros proyectos lectoescritores. En este sentido, tal y como venimos defendiendo, hay una estrecha relación entre el conocimiento de lo literario como expresión cultural y el entendimiento de su uso como instrumento de aprendizaje.

En un interesante trabajo aún sin publicar, Mariana Domínguez (2019) elabora un detallado estado de la cuestión sobre cuál es la impresión que se tiene con relación al tratamiento de las habilidades lectoescritoras en la universidad. Recoge, por ejemplo, el estudio de Castelló (2014, 360), quien subrayará cómo se abandona por completo el seguimiento de estas capacidades, dando por supuesto que los alumnos ya las han adquirido. Este hecho supone, bajo nuestro punto de vista, un error con consecuencias importantes, pues se entiende que hay un techo alcanzable a la mano del alumno, que su formación lectora ya está completa y, por lo tanto, se da por supuesto un nivel lectoescritor imaginario.

Abandonar el seguimiento trae como consecuencia, además, la inexistencia como tal de formación o aprendizaje, en pro, en cambio, de su evaluación, sin realimentación posible, en las que se demuestra lo adquirido. Por su parte, al hilo del caso argentino,

Paula Carlino señala dificultades muy significativas de los alumnos con los textos académicos (Carlino 2003, 3-4) precisamente por el desconocimiento de su lenguaje, lo cual provoca –añadimos– que la interpretación de estudios críticos sobre lo literario se vuelva ininteligible. Si entendemos, con Candeira (2008, 245), que la “lectura profesional”, también llamada “lectura con fines profesionales” es aquella que se realiza de forma instrumental y subsidiaria para el ejercicio de una profesión, las deficiencias en la comprensión de textos académicos irán exponencialmente en detrimento del ejercicio solvente de la profesión y también en detrimento de una formación sólida del conocimiento.

Es preciso por lo tanto cambiar las estrategias de formación lectora, de manera que los estudiantes de educación superior entiendan su importancia por encima de sus respectivas disciplinas, y aspiren a ser lectores críticos que excedan la comprensión de textos especializados para comprender cualquier tipo de discurso.

Nos parece muy importante además subrayar cómo la apertura a los géneros textuales y a su comprensión permitirá, en palabras de López Casanova, acumular “un arsenal más abarcador de herramientas lectoras que, en alguna medida, pueda combinarse y ponerse en juego en lecturas siguientes” (López 2015, 129). Ello supone que quien se hace consciente de cómo funciona en realidad la competencia lectora, entiende que ésta es una labor constante de profundización, no un proceso cerrado y, por lo tanto, evita la constante frustración ante el texto, pues todo discurso supone un reto a superar, en un ir y venir constante entre lo que hemos asimilado a través de la lectura y vamos asimilando en lecturas posteriores. La lectura y la escritura permiten revisar conceptos, enfoques y visiones de las distintas aristas de la realidad discursiva y sus transformaciones. Como ocurre en la escritura digital, transforman asimismo nuestro modo de comprender otras realidades y propuestas: “la actitud y la aptitud para criticar la realidad y situarse ante ella están en íntima relación con la posibilidad de contar con bases intelectuales sólidas ligadas al desarrollo de la lengua en sus múltiples y complementarias manifestaciones” (Martín 2013, 6).

DOS LÍNEAS PARA UN CASO PRÁCTICO. LA ASIGNATURA LITERATURA ESPAÑOLA ACTUAL, NUEVAS TECNOLOGÍAS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN. MÁSTER DE ESTUDIOS HISPÁNICOS DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

La tercera de las reflexiones que nos proponíamos en este breve acercamiento iba dirigida a trabajar en experiencias prácticas que posibiliten todo lo defendido hasta ahora. Si bien son varias las iniciativas docentes organizadas desde nuestro entorno en la Universidad de Cádiz, para esta ocasión –conscientes de que lo hacemos de forma muy sintética– retomamos un solo ejemplo que, entendemos, resume claramente nuestro enfoque. Nos referimos al curso “Literatura española actual, nuevas tecnologías y medios de comunicación”, que bajo nuestra coordinación y con la participación de los doctores José Jurado Morales, Daniel Escandell y Marieta Cantos, se imparte actualmente dentro de la línea de Enseñanza del español L1 y L2 en el Máster de Estudios Hispánicos con un objetivo claro: hacer de la literatura una herramienta eficaz para la enseñanza de la lengua y la cultura, sin que esta sea la excusa, sino el elemento central desde el que se genera el conocimiento.

La iniciativa surge esencialmente a raíz del proceso de transformación experimentado por la literatura actual y vinculado a la irrupción de las nuevas tecnologías en la sociedad, fundamentalmente Internet. La red ha generado un nuevo espacio que ha cambiado no sólo nuestra forma de gestionar las relaciones sociales o el modo de acceder a la información, sino también nuestra manera de comprender a los demás y de relacionarnos con lo que nos rodea (Morales 2015).

De forma paralela, la escritura literaria tradicional –aquella que se continúa escribiendo y leyendo en papel– ha observado asimismo transformaciones, en atención a los nuevos parámetros lectores y al tipo de comunicación generada. Por lo tanto, se trata, por un lado, de volver a los textos literarios y, por otro, de analizar el papel y la situación de la literatura hoy. Sólo a partir de esta reflexión es posible asimilar los textos literarios, integrarlos en

nuestra labor profesional y sacarles el máximo rendimiento. Entre los objetivos del curso, caben destacar los siguientes:

1. Abrir una reflexión sobre la literatura actual que sintetice y refleje cómo se conforman los nuevos paradigmas de escritura tanto en papel como en soporte electrónico atendiendo especialmente a las últimas tendencias de la narrativa.
2. Profundizar en el conocimiento de un *corpus* –el literario– que, por su naturaleza, es un eje esencial del acervo cultural.
3. Explorar los nuevos soportes y espacios que conforman el nuevo contexto comunicativo (Blogs, periódicos digitales, etcétera).
4. Establecer un marco de contenidos que pueden conformar futuras líneas de investigación

Para ello se organizan sesiones teórico-prácticas enfocadas en un constante intercambio con los alumnos que los posicionan no como tales, sino como profesionales. Es ahí cuando suelen surgir los escollos o dificultades más notables, pues, de manera general, la competencia y capacitación de los mismos respecto a los contenidos es muy satisfactoria; en cambio, la aplicación de los mismos a través de los textos es muy dificultosa. Cabe señalar, además, una cuestión esencial: la exclusión automática de la literatura en sus planteamientos.

A continuación recogemos las pautas dadas a los estudiantes para realizar una de las actividades representativas de la propuesta de trabajo, consistente en la elaboración de una unidad didáctica que trabaje con obras literarias digitales:

## La formación de lectores más allá...

### Imagen 2

Objetivo: Diseñar una unidad didáctica donde aprender:

- a) conceptos literarios: creación/género/lectura
- b) conceptos culturales generales: temas/ motivos/ contenidos contexto
- c) conceptos lingüísticos: fonética/morfosintaxis/sintaxis/semántica/ recursos lingüísticos y estilísticos
- d) conceptos comunicativos: expresiones formales/informales; familiares; usos de habla o expresiones hechas

Perfil de las actividades:

- a) de producción escrita
- b) de análisis
- c) de comprensión lectora
- d) de producción oral

Materiales a combinar. Partimos siempre de una obra digital

- Obra digital
- Texto tradicional
- Texto transmedia creado por vosotros

**Condición imprescindible:**  
El texto literario no puede ser una excusa. Todas las actividades deben estar enfocadas a la comprensión de la obra, su textualidad, los contenidos, su estructura, su género o su argumento.

Fuente: elaboración propia.

### Imagen 3

Muy importante: No perder de vista la obra literaria elegida como punto de partida

**Qué vamos a marcar como objetivos (ordenarlos según categoría y ámbito)**

- Comprender la literatura como hecho cultural
- LEER comprensivamente —→ críticamente los textos literarios
- Cómo están escritos, cómo se estructuran y cómo se organizan: argumento/trama/ partes/ estrofas/ capítulos/actos
- Leer textos literarios para tener una opinión sobre ellos y sus autores
- Comprender la cultura, la historia, el pensamiento. Comprender un hecho histórico, una costumbre, un elemento o manifestación artística o cultural.
- Mejorar la capacidad y competencia expresiva y lingüística escrita y oral
- Enseñar cómo comprender determinados recursos literarios: metáfora, comparación, hipérbolo, hipébaton, sinestesia, anacronismo, síntesis, digresión, descripción, retrato....

Fuente: elaboración propia.

Imagen 4

## DISEÑO DE UNIDAD DIDÁCTICA

---

1. Determinar nivel de español y consultar fuentes para su definición: A1 A2 B1 B2 C1. Ejemplo [https://berlin.cervantes.es/es/cursos\\_espanol/informacion\\_general\\_espanol/metodologia\\_niveles\\_espanol.htm](https://berlin.cervantes.es/es/cursos_espanol/informacion_general_espanol/metodologia_niveles_espanol.htm)
2. Buscar apoyo para ejercicios relacionados con la lectura de textos literarios. Ejemplos [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asole/pdf/07/07\\_0057.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asole/pdf/07/07_0057.pdf)  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/7081/40933\\_palscios\\_gonzalez\\_sergio.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/7081/40933_palscios_gonzalez_sergio.pdf?sequence=1)
3. Diseñar ficha del texto literario digital elegido
4. Añadir posibles textos o discursos audiovisuales que podemos vincular
5. Establecer los tipos de contenidos a enseñar en la unidad didáctica
6. Diseño de ejercicios concretos

*Fuente: elaboración propia.*

Imagen 5

## FORMATO DE ENTREGA

---

Apellidos, Nombre	Unidad didáctica
	Programación con obras digitales. Aplicación práctica con (título de la obra elegida)

1. Objetivos generales de esta programación. Nivel
2. Textos literarios utilizados (ref. completa o web de localización)
3. Otros materiales
4. Contenidos a desarrollar. Objetivos específicos/transversales
5. Temporalización
6. Estructura (Número de sesiones; contenidos de cada sesión)
7. Ejercicios (Indicando la sesión en la que se desarrollarán, objetivo que cubre, tiempo de desarrollo y modo de evaluación)
8. Bibliografía de apoyo usada para la elaboración de esta programación

*Fuente: elaboración propia.*

### *La formación de lectores más allá...*

El tratamiento de la bibliografía resulta muy importante, de modo que se añade la propuesta de dos o tres publicaciones. Por último, la evaluación de estas actividades tendrá en cuenta la dificultad de los textos propuestos, la eficacia de la propuesta en conjunto y la creatividad del alumno para conectar aspectos teórico-prácticos y didácticos.

### A MODO DE CONCLUSIÓN

Lo que permite una propuesta práctica como la anterior no responde sólo a la dotación de contenidos literarios concretos del curso; lo que nos resulta más interesante es situar al estudiante en una posición donde su papel ha cambiado, donde debe buscar, pensar y actuar de modo profesional. La conciencia sobre las competencias adquiridas se traslada ahora a qué competencias atendemos; la realización de ejercicios se traslada al diseño; la competencia lectora se traslada a la comprensión lectora del otro, un individuo, por cierto, variopinto, distinto a nosotros, que desconocemos, y que no tiene porqué entender del texto literario las mismas cosas.

1. Si hay algo que adelanta en el curso la práctica real es la presencia de alumnos de distintas nacionalidades porque la heterogeneidad de lecturas y de competencias del aula se materializa en los dispares modos de abordar la literatura española por parte de estudiantes nativos y extranjeros. Resulta curioso como una de las conclusiones más generalizadas es la dificultad para usar textos literarios. Perfecto. Conclusión acertada. Cerrado el círculo. Necesitamos una formación lectoescritora como profesionales, porque ejercer como profesionales de la lectura no es lo mismo que leer. Triunfo absoluto del planteamiento, bajo nuestro modesto punto de vista.
2. De manera general, el enfoque y la perspectiva de una metodología para la enseñanza de la lectura en niveles superiores, deberían tener en cuenta estas afirmaciones.



3. La formación lectoescritora es la base de cualquier actividad especializada.
4. Todo discurso, incluido el literario, posee intenciones y fines distintos.
5. La lectura nos conecta con el mundo/La escritura nos muestra al mundo.
6. Somos lo que escribimos y lo que leemos.
7. Hay diferentes niveles de lectura y etapas en la formación lectora distintas y graduadas.
8. Los profesionales tenemos un compromiso con la cultura que se entiende como un compromiso con su tiempo y con su forma de concebir el mundo.
9. El universitario debe saber cómo enseñar/divulgar/investigar/comunicar. Es condición *sine qua non* el DOMINIO DEL LENGUAJE. La capacidad para comunicar eficazmente depende en gran parte de ello, unido a la capacidad emocional. Por ello hemos de utilizar cualquier asignatura para potenciarlo.

## REFERENCIAS

- Candeira, J. 2008. "Avatares de la lectura profesional 1980-2008" en J.A. Millán (coord.) *La lectura en España. Informe 2008*. Leer para aprender, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Gremio de Editores de España, 245-255.
- Carlino, P. 2003. "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". *Uni-pluri/versidad*, 2(3), Universidad de Antioquia Medellín, pp. 1-9.
- Castelló, M. 2014. "Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones". *Enunciación*, 19(2), pp. 346-365.

- Domínguez, M. 2019. *La literatura como elemento vertebrador de la formación lectoescritora de estudiantes de Educación Superior. Ensayo de una metodología*. Cádiz: Trabajo fin de Máster inédito, defendido en la Universidad de Cádiz el 12 Junio de 2019.
- Extremera Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. 2004. “El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas”. *REDIE* vol.6 núm. 2 Ensenada nov. 2004. Revista electrónica de investigación educativa. Disponible el 20 de enero de 2020.
- Gache, B. 2015. “¿Qué es la poesía (para un robot)?”. Texto de la Conferencia inaugural del Simposio Internacional Máquinas de inminencia: estéticas de la literatura UNAM” - Ciudad de México: 8 de octubre de 2015. Disponible el 15 de septiembre de 2019 en <http://belengache.net/#librosensayo>.
- García Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. 2010. “La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador”. *Espiral*. Cuadernos del Profesorado [en línea], 3(6), 43-52. Disponible en <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.
- López Casanova, M. 2015. “Textos especializados y textos literarios en talleres universitarios iniciales. Fundamentos para su articulación en el material didáctico”. En: Campos Fernández-Figares, M. *et al.* (Eds.). *Releyendo. Estudios de lectura y cultura*: 123-138. León: Universidad de León.
- Mata, J. 2008. “Leer cómo, enseñar qué (los formadores de lectura)”. en J.A. Millán (coord.) *La lectura en España. Informe 2008*. Leer para aprender, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Gremio de Editores de España, 209-219.
- Martín Valdunciel, M. E. 2013. “La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior”. *Álabe*, 8: 1-20.

- Morales Sánchez, M. I. 2015. “El reto de la formación transversal en la Universidad: lectura, escritura y nuevas tecnologías” en Elsa M. Ramírez Leyva (coord.) *Tendencias de la lectura en la universidad*, México: IIBI, UNAM.
- . 2016. “Estrategias de formación lectora en la universidad. La literatura como ámbito transversal para un aprendizaje integrado de la cultura” *Alabe*, 13, (2016 enero-junio): 35-57.
- María Isabel Morales Sánchez y Juan Pedro Martín Villareal. 2019. “Double-click Rhetoric: Rhetorical Strategies of Communication in the Digital Context”. Res Rhetorica, vol. 6 (1). 2019. <https://doi.org/10.29107/rr2019.1.1>.
- Morales Sánchez, M.I (coord.). 2019. “La lectura en y por la Educación Superior”, *Revista Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, vol. 8 (1), pp. 11-16
- Morales Sánchez, M. I. 2020. “Los estudios sobre lectura y escritura en el contexto universitario. Una forma de abordar la realidad de la competencia lectora” en *Álabe. Revista de investigación sobre lectura y escritura*, núm. 21. Disponible en <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2020.21.14>.
- Ramírez Leyva, E. M. 2016. “De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores”. *Investigación bibliotecológica*, 30 (69). México: pp. 95-120.
- Toschi, L. 2019. “Who is afraid of robots? Who is afraid of professors?” en Morales Sánchez, MI. Coord. Dossier La lectura en y por la educación superior. *Caracteres. Estudios culturales de la era digital*, núm. 2: 238-249.