



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

**LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO
TECNOLÓGICO PÚBLICO, DEL CENTRO MULTIMODAL DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS
DEL MAR Y AGUAS CONTINENTALES, DE LA CIUDAD DE MÉXICO: EL DESAFÍO DE
LA EDUCOMUNICACIÓN DIGITAL EMANCIPADORA**

**LÍNEA DE FORMACIÓN:
INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN
EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE
PLURILINGÜISMO**

**PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

PRESENTA:

Joel Peña Montaña

Asesora: Dra. Norma Alcántara Gómez

Ciudad de México, enero de 2023.

Contenido

1.- ANTECEDENTES	6
1.1 PROBLEMÁTICA SOCIAL	6
1.2 NORMATIVIDAD	8
1.3 INVESTIGACIÓN INTERVENCIÓN EXISTENTE	9
2.- MARCO TEÓRICO	13
2.1 LA ESCRITURA ACADÉMICA.....	14
2.1.1 Literacidad; lectura analítica y producción textual como competencias imprescindibles en el contexto escolar previo al académico universitario	14
2.1.2 Discurso oral y discurso escrito	18
2.1.3 Géneros discursivos.....	23
2.1.4 La competencia comunicativa.....	27
2.2 EDUCOMUNICACIÓN.....	30
2.2.1 Antecedentes y actualidad	38
2.2.2 Principios pedagógicos de la educomunicación	42
2.2.3 Estrategias y metodologías didácticas para la alfabetización académica	45
3.- METODOLOGÍA	48
3.1 CAMPO EN EL QUE SE INSCRIBE EL PROYECTO	48
3.2 METODOLOGÍA	51
3.3 INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.....	54
4.- DIAGNÓSTICO	56
4.1 CONTEXTO Y ESPACIOS INTERNOS	56
4.1.1 Bachillerato tecnológico	56

4.1.2 Antecedentes y actualidad de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar	57
4.1.3 Centros Tecnológicos de Aguas Continentales CETAC.....	59
4.1.4 Los sujetos, sus prácticas y sus vínculos	60
4.2 INSTRUMENTO Y MUESTRA	62
4.3 ANÁLISIS DE RESULTADOS	65
5.- DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN	75
5.1 TALLER DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LÍNEA.....	75
5.2 FUNDAMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA Y EL CONTENIDO	77
5.3 DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	81
5.4 TALLER DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA.....	84
CONCLUSIONES	100
REFERENCIAS.....	103
ANEXO	109

INTRODUCCIÓN

El presente Proyecto de Desarrollo Educativo, la alfabetización académica para estudiantes del bachillerato tecnológico público, del Centro Multimodal de Estudios Científicos del Mar y Aguas Continentales, de la Ciudad de México: El desafío de la educomunicación digital emancipadora, tuvo como objetivo analizar el contexto que prevalece en la esfera de la alfabetización académica en este plantel de bachillerato tecnológico público, ante la cual se propone enfrentar la problemática identificada, a través de la intervención denominada taller de alfabetización académica en línea.

Inicialmente, los antecedentes describen el ámbito socioeducativo del caso de estudio, su normatividad, así como la investigación intervención existente sobre el tema. Por lo que respecta al marco teórico, en este se desarrollan los elementos referenciales implicados en la alfabetización académica, sus modos y aplicaciones en la praxis ya como competencias comunicativas que deberán ser asimiladas por el alumno implicado en el proceso de literacidad.

En el mismo sentido descriptivo, se abordan los elementos y dispositivos inherentes al entorno de la educomunicación, sus antecedentes y actualidad temática, concebida como una articulación de conceptos transversales, que permite emancipar la comunicación educativa a través del involucramiento de los alumnos y docentes en las estrategias de la alfabetización académica.

El enfoque metodológico describe el campo disciplinario hacía el que se orientó y aplicó el presente proyecto; la metodología aplicada, así como el instrumento utilizado para la recolección de la información, el cual, a través de las categorizaciones propuestas en el instrumento, permitió establecer el diagnóstico de necesidades y consecuentemente la identificación del problema.

Respecto al diagnóstico, este se llevó a cabo a través de un instrumento que se publicó en Internet, en línea, debido a que los alumnos, si bien ya estaban en clases, lo hacían a distancia

debido a la pandemia de COVID-19, razón por la cual aún no se encontraban de manera presencial en el aula. Los resultados obtenidos a través del instrumento se analizaron y se interpretaron haciendo una triangulación con el marco teórico y las investigaciones existentes sobre el tema. Lo anterior permitió establecer un parámetro comparativo entre los resultados analizados contra lo que debiera esperarse como habilidades y competencias. El presente trabajo está diseñado para alcanzar estrategias de literacidad deseable por parte del alumnado con el ánimo de enfrentar sus actividades académicas, en cuanto este sea aplicado en continuidad a este proyecto.

Se espera que la propuesta de intervención que se presenta fortalezca el perfil de egreso del estudiante dentro del contexto propio del nivel de bachillerato tecnológico, esperando que el estudiantado logre aplicarlo en el quehacer educativo cotidiano con un alto nivel de comprensión de textos, principalmente académicos, así como un amplio desempeño al momento de plasmar sus ideas y análisis en la producción textual.

Finalmente, el anexo, muestra a través de gráficas, el aspecto visual y global de la información obtenida con el instrumento; lo que permitió interpretar en un primer nivel las tendencias identificadas en las investigaciones.

1.- ANTECEDENTES

En este capítulo se desarrolla la problemática social, así como la contextualización implicada en el nivel medio superior, específicamente enfocado en la modalidad bachillerato tecnológico público.

En el mismo sentido se muestra la normatividad que, como marco instrumental, ubica los mecanismos de operación del subsistema que se investiga.

Finalmente, la investigación intervención muestra los estudios existentes que permiten visualizar el impacto pedagógico que, como consecuencia de la alfabetización académica, se han abordado en los espacios educativos.

1.1 Problemática social

De acuerdo al texto publicado en el año 2018 por la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar UEMSTAYCM (Nombre autorizado de la entidad en ese año) el contexto escolar del Nivel de Educación Media Superior (EMS), específicamente del Bachillerato Tecnológico que imparte la Secretaría de Educación Pública a nivel federal, específicamente ubicados en el logro académico, la EMS *“tiene como grandes retos...alcanzar aprendizajes significantes”* (SEP-UEMSTAYCM, 2018, p. 58) entendidos estos, como el aprovechamiento e internalización de los aprendizajes pertinentes al nivel educativo que se pretende formar.

El documento continua mencionando que para la descripción del análisis educativo objeto de estudio, se valoraron los componentes que dieron cuenta de la situación prevaleciente y que posiblemente son origen de la problemática socio-educativa, ocupándose específicamente los resultados de las evaluaciones sobre el logro académico de los estudiantes; de tal forma que se

utilizaron las pruebas estandarizadas con reactivos de opción múltiple dirigida a los alumnos que cursan el último ciclo escolar de la Educación Media Superior (EMS) en la modalidad escolarizada, denominadas ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) y el PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes).

Así mismo el documento menciona que para llegar a los resultados de estos instrumentos aplicados a los alumnos de los planteles de la SEP-UEMSTAYCM (2018, p. 25), la Dirección Académica de la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar UEMSTAYCM, analizó los datos de las propias calificaciones académicas que se utilizan en los planteles, ya que estos son la métrica que indica a los alumnos y docentes el avance y penetración de los aprendizajes a lo largo de la trayectoria escolar, además de ser elementos de interés para determinar las posibles consecuencias que condicionan la permanencia escolar de los jóvenes.

Tomando la medida de evaluación como bimestral para cada asignatura, se detectó que en el primer semestre casi la mitad de los alumnos hombres reprobó al menos una asignatura y, no obstante que disminuye sistemáticamente la proporción de estudiantes con reprobación entre el primero y quinto semestres uno de cada siete alumnos hombres reprueba una asignatura en el semestre siendo en las mujeres una de cada ocho o nueve.

Para el tema que nos ocupa, referente al aprovechamiento académico en lectura, escritura y oralidad, se analiza la materia de "Lectura, Expresión Oral y escritura I", del primer semestre de la generación 2014-2017, encontrando que el 34.7% de los estudiantes obtiene una calificación reprobatoria y para el segundo semestre en la misma materia el porcentaje de reprobación es de 30%.

La postura educativa que se presenta, observada desde una primera perspectiva, muestra el rezago educativo respecto del logro académico esperado, lo que invita a considerar un replanteamiento de las metodologías y didácticas que, como estrategias en la acción, se propongan como elementos que promuevan y dinamicen las inquietudes innatas o adquiridas de

aprendizaje de parte de los alumnos; proceso en el que necesariamente se consolidan la producción y análisis textual, como elemento escolar fundamental para potenciar los aprendizajes de todo el recorrido académico del estudiante, inclusive, y con el propósito secundario y no menos relevante, de que sea aplicado en todas las materias del ciclo correspondiente, porque en el momento que el alumno logra la alfabetización académica, se le considera como estudiante de alto rendimiento.

1.2 Normatividad

Con fundamento en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y dentro del marco del Programa Sectorial de Educación 2020-2024, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, se describe y fundamenta la normatividad jurídica de los objetivos prioritarios que prevalecerán en el periodo señalado para la educación; dentro de los cuales se estima relevante para este proyecto de desarrollo educativo, considerar dos de los seis Objetivos Prioritarios; “6.2: Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” y el “6.4: Generar entornos favorables para los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional”.

De tal suerte que los procesos de aprendizaje implicarán la adquisición de conocimiento pragmáticamente ejecutable en la resolución de problematizaciones, en una escala de amplitud potencialmente local, regional, nacional e inclusive mundial; por supuesto, lo primero será la intervención con los alumnos y docentes a fin de capitalizar las estrategias que subsanen la falta de competencia en los procesos de producción y análisis textual, como factor preponderante para el logro académico de excelencia y que, para no dejar el término de manera ambigua,

entendida la excelencia como la facultad del alumno para hacer de la “simple” lectura, una poderosa herramienta de análisis que permita al aprendiente la precisión conceptual y por consecuencia el análisis puntual que le otorgue comprensión como conocimiento adquirido.

Dadas las condiciones normativas de carácter jurídico programáticas a nivel nacional, desde la autoridad educativa resulta viable y pertinente el presente Proyecto de Desarrollo Educativo que, como propósito fundamental busca promover las competencias relativas al desempeño de la literacidad en el alumno de la educación media superior tecnológica del sector público.

Finalmente, el Programa Sectorial Educativo 2020-2024 (PSE) menciona que, “debido a la importancia de la lectura y escritura en la construcción del pensamiento crítico y de nuevas formas de pensar y repensar el mundo más allá de lo inmediato, se promoverá la práctica de la lectura y el debate de ideas en diversos espacios educativos” y agregaría, en los espacios educativos formales y no formales. Secretaría de Educación Pública (2020, p. 13).

1.3 Investigación intervención existente

En el marco de las aportaciones destacadas de investigaciones sobre el tema se encuentra la de Núñez (2013, p. 30) “La alfabetización académica; estudio comparado en el ámbito iberoamericano” tesis doctoral por la Universidad Autónoma de Madrid, quien menciona las políticas e iniciativas sobre alfabetización académica en Iberoamérica, en concreto de seis países: Argentina, Colombia, España, México, Perú y Venezuela. De acuerdo con el estudio, el primero da cuenta de la presencia del modelo competencial y de la competencia comunicativa, muestra iniciativas de buenas prácticas de centros o programas de escritura en las universidades de los países estudiados y se analiza la presencia de asignaturas de escritura académica en 270 planes de estudio.

El segundo estudio de Núñez (2013, p. 25) aporta información a través de cuestionarios a estudiantes y profesores universitarios sobre su percepción en cuanto a la relevancia de la competencia comunicativa en la universidad, su formación en alfabetización académica, así como la frecuencia de uso de estrategias de lectura y escritura, y sobre el hincapié que hacen los profesores para que los aprendientes las pongan en práctica, así como prácticas adicionales vinculadas a la alfabetización académica. Por último, la asociación de los resultados y conclusiones de dichos estudios permitió sugerir recomendaciones para proponer implantar una política educativa de alfabetización académica en las universidades iberoamericanas.

Continuando con este mismo estudio de Núñez (2013, p. 33), en lo que corresponde a la formación en alfabetización académica, un 70% de los estudiantes universitarios encuestados a quienes se aplicó el estudio, afirmó *no haberla recibido nunca*. “La forma prioritaria de recibir la formación es a través de asignaturas obligatorias que solo un 23% de los estudiantes las cursa”.

Núñez menciona que, de los datos estadísticos más relevante de este estudio, es el relacionado con el grado de necesidad de formación en alfabetización académica, ya que solo el 2.5% de la muestra afirma no tener ninguna necesidad; es decir, tres cuartas partes de los estudiantes universitarios sienten que deben recibir formación para aprender a leer y a escribir los *géneros discursivos* propios de la comunidad académica.

El documento destaca que, con relación al material didáctico para desarrollar la competencia del uso de los géneros discursivos académicos, es notoria la poca frecuencia con la que los estudiantes utilizan diccionarios o referencias de apoyo a la hora de leer y escribir textos académicos.

Finalmente, del estudio de Núñez (2013, p. 46) y los resultados de su investigación, aportaron al tema de alfabetización en el bachillerato tecnológico público, elementos que permitieron identificar eventos semejantes, como una baja competencia discursiva académica. Si bien el estudio de Núñez se llevó a cabo en estudiantes universitarios, reconocer esta problemática permitió incorporar parte de las estrategias aplicadas por Núñez, a la fase de

diseño de implementación del presente proyecto fortaleciendo así la aplicación de estrategias desde un nivel educativo anterior como lo es el medio superior en su modalidad de bachillerato tecnológico público.

En el marco del análisis del referente teórico de Pulido (2008, p. 20), en su tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, *Estrategias de comprensión lectora en el Área de Ciencias Experimentales del CCH*, plantea que:

La lectura no siempre ha tenido la extraordinaria importancia que hoy se le atribuye en casi todo el mundo. [...] El dominio de los mecanismos que nos aseguran la comprensión lectora es hoy de suma importancia. Cuando menos, esa parece ser una de las ideas en la que casi todos creemos. Y es que esa habilidad, entendida no como una actividad sencilla, sino como un proceso intelectual de primer orden, es la que permite a los estudiantes apropiarse de diversos conocimientos, así como su eficaz inserción y participación en los grupos sociales letrados. [...] Una de las tesis importantes del escritor italiano, que desarrolla en su libro *Homo videns*, va en esta dirección; Sartori establece que el fruto de los avances tecnológicos en materia de interrelación humana, a saber (en orden de aparición), diarios y revistas, el telégrafo, el teléfono y la radio vienen a ser creaciones que fomentan la comunicación lingüística y, por tanto, actúan vinculados a la naturaleza simbólica del ser humano. Lo que no sucede, postula Sartori, con la televisión. La ruptura se da a partir de mediados del siglo XX con la llegada de ese ser llamado televidente. Pulido (2008, p. 20)

En el marco de la metodología de este estudio, Pulido (2008, p. 190), pone énfasis en el campo de la psicología educativa tomando en cuenta la importancia de la motivación en el desarrollo del aprendizaje; es decir, si el estudiante sabe que la comprensión no está en la mera descodificación de las palabras, sino en el proceso en el que interactúa con el texto -lo que

supone un proceso personal, único- será más fácil que quiera desarrollar las habilidades que le permitan tener dominio y control de dicho proceso.

Los resultados conclusivos de este trabajo de investigación mencionan que la lectura es una construcción social cuyo significado difiere según épocas y lugares. Pulido, (2008, p. 196).

En este marco, se hace evidente que las características de la vida moderna como las democracias en desarrollo, la difusión del conocimiento científico, las culturas globalizadas y el desarrollo de nuevas tecnologías imponen nuevos retos de lectura estableciendo un nuevo desafío, en el que si apenas nos estamos poniendo de acuerdo para entender los mecanismos que orientan la comprensión de lectura basada en los códigos lingüísticos y pragmáticos de los textos actuales, se presenta para los docentes el problema de entender las nuevas maneras de leer y escribir de los estudiantes: mensajes en teléfonos móviles, correos electrónicos, pláticas en sitios de internet, videoconferencias, clases en línea, etcétera. Comprender estas expresiones será requisito indispensable para conseguir la mayor eficacia didáctica a la hora de la enseñanza de las habilidades que nos ocupan.

Finalmente, a través del instrumento de intervención se dimensionaron las estrategias que permitirán la alfabetización académica de los alumnos objetivo, con el propósito de mejorar sus habilidades de lectura analítica, discursivas orales y textuales, permitiéndoles un mejor y mayor desempeño en el currículum escolar en la que se encuentran fortaleciendo además del quehacer docente, fundamental para construir una comunidad académica donde el discurso disciplinar sea la manera habitual de comunicar el conocimiento.

2.- MARCO TEÓRICO

En este capítulo se aborda la conceptualización de la alfabetización académica y sus recientes interpretaciones, así como las implicaciones de las prácticas discursivas. En este mismo sentido se menciona una propuesta de las estrategias que permitirían socializar al alumnado en estas prácticas discursiva académicas, las cuales implican la escritura académica, los comportamientos letrados y el pensamiento crítico.

Se abordan también, las modalidades discursivas y su articulación con el ámbito tecnológico digital.

Se evidencia la importancia de reconocer y aplicar las acciones involucradas en el discurso oral y el discurso escrito, que como actividades académicas están encaminadas a enseñar y divulgar los modos letrados de las disciplinas utilizadas por las comunidades académicas.

Se mencionan cuáles son los géneros discursivos utilizados en la expresión escrita ya que estos conforman el corpus de socialización de la actividad escolar académica.

Se reflexiona sobre la competencia comunicativa, como reto social necesario para el desempeño del alumnado como parte de su formación autónoma crítica y analítica frente a los textos involucrados en la actividad escolar.

Se desarrolla la descripción de los antecedentes y actualidad de lo que significa e implica la educomunicación que como elementos integrados de los ámbitos educativos y de comunicación se articulan en un equilibrio correlacional permitiendo gestionar la actualidad que implica el pertinente y acertado manejo tecnológico digital y la alfabetización académica, así como los principios pedagógicos de la educomunicación.

Para finalizar el marco teórico, se desarrolla la conceptualización de los sujetos y dispositivos involucrados en el acto didáctico enfocado en la alfabetización académica.

2.1 La escritura académica

2.1.1 Literacidad; lectura analítica y producción textual como competencias imprescindibles en el contexto escolar previo al académico universitario

La literacidad es considerada como la castellanización de la palabra inglesa *literacy*, que por muchos años se tradujo al español como alfabetización. Esta traducción cayó en desuso y hoy en día *literacy* se traduce como *cultura escrita* o literacidad. Ambos términos son aceptados y ampliamente usados en el mundo hispanohablante, particularmente entre los especialistas dedicados a la enseñanza-aprendizaje y a la investigación de los procesos de lectura y escritura.

Los avances en la teoría e investigación sobre la lengua escrita que desde los años 80 del siglo XX aportaron conocimiento que movió a los investigadores a sustituir el concepto de alfabetización por el de literacidad, Hamilton e Ivanic (2000, como se cita en Hernández 2016) donde la diferencia principal es que alfabetización se entendió históricamente como la acción de enseñar el alfabeto a los adultos analfabetos o a los niños pre-alfabetizados; mientras que literacidad o cultura escrita se entiende como las *prácticas sociales mediadas por el lenguaje escrito*, López-Bonilla y Pérez Fragosó (2013, como se cita en Hernández 2016). El cuestionamiento al concepto de alfabetización y su cambio por el de literacidad obedeció, en parte, a la observación de que una persona puede ser “alfabetizada”, en el sentido de conocer el alfabeto, mas no por ello ser eficaz o competente en las diversas situaciones y contextos sociales en los que la lengua escrita se utiliza, como el trabajo, la escuela o la vida ciudadana.

Hernández (2016, p. 15) define la literacidad académica como las *prácticas discursivas* propias de la educación superior. Estas prácticas son a la vez lingüísticas, cognitivas y retóricas, e incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las *comunidades y disciplinas académicas*. Son prácticas lingüísticas porque leer, escribir, hablar y pensar son acciones mediadas por el lenguaje humano, es decir, no se puede hacer eso sin palabras, y las palabras forman parte del sistema lingüístico.

Asimismo, son prácticas cognitivas porque conocer el mundo implica nombrarlo, describirlo, interrogarlo, explicarlo, incluso reinventarlo a través de teorías, narrativas y conceptos que sólo existen gracias a la capacidad humana del lenguaje; por tanto, nuestra cognición se desarrolla conforme ampliamos y refinamos nuestro lenguaje.

En el mismo sentido son prácticas retóricas porque el conocimiento nuevo sólo gana terreno y se establece persuadiendo al público especializado y al lego; y la retórica es el arte y la técnica de la persuasión. Por tanto, escribir y hablar académicamente significa escribir y hablar persuasivamente, de acuerdo con los marcos epistemológicos propios de las distintas disciplinas y comunidades académicas.

Las prácticas discursivas académicas son inherentes a la docencia y a la investigación, pues ambas actividades se basan en la producción, circulación y apropiación de conocimiento, y todo ello depende de eventos comunicativos hablados y escritos. De acuerdo con esta definición, la literacidad académica es una práctica situada en contextos sociales e institucionales específicos (la educación superior y la investigación científica, sus comunidades y prácticas), por lo que no es algo que los alumnos deban poseer al ingresar a la universidad, sino que es tarea de la universidad socializarlos en dichas prácticas. Carlino (2005 como se cita en Hernández, 2016).

Para referirse a lo que en inglés se denomina *academic literacy*, en español se suelen usar términos como “literacidad académica”, “alfabetización académica”, “lectura y escritura en la universidad” o “cultura escrita universitaria”. Como campo de estudios y de intervención educativa, la literacidad académica surge desde hace al menos 40 años en el mundo anglosajón, con el fin de entender la naturaleza específica de las prácticas discursivas que tienen lugar en la educación superior, y particularmente las dificultades que experimentan los estudiantes con las demandas de lectura y escritura en la universidad, Nystrand (1986 como se cita en Hernández, 2016). En el mundo de habla hispana, las publicaciones sobre esta temática aparecen hasta la década del 2000, Carlino (2002, p. 12) y fue hasta hace muy poco que las instituciones

empezaron a reconocer su importancia como campo legítimo de estudios y de acción práctica. Hernández (2016, p. 20).

Gutiérrez y Flores (2011, p. 137) refieren que, con frecuencia, se afirma que los estudiantes llegan al nivel universitario sin las competencias de escritura necesarias para desarrollar sus procesos de formación en este ámbito. Sus problemas de escritura son atribuidos *a debilidades en su escolaridad previa o a características personales que les impiden desarrollar plenamente la competencia comunicativa.*

Desde otra perspectiva conceptual, esta dificultad de los estudiantes universitarios se atribuye a fallas o ausencia de procesos de enseñanza de la escritura en la educación superior. Se asume que escribir es un ejercicio académico riguroso para el cual no basta con el aprendizaje de unos principios básicos, Carlino (2002; p. 34). Esta perspectiva implica, para las instituciones de educación superior, asumir la responsabilidad de ocuparse de los problemas de escritura de sus estudiantes, entenderlos como el resultado de la inserción de aquellos en una cultura escrita diferente y *promover el aprendizaje* de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores.

¿Por qué los alumnos no participan en clase, parecen leer poco, comprenden mal y se expresan confusamente por escrito? Entender los mecanismos que se suceden en estos procesos permitirá establecer estrategias que reviertan y reorienten el andamiaje analítico y crítico sobre los procesos de enseñanza aprendizaje tanto de la estructura escolar, el currículum, los docentes y los mismos alumnos. La lectura y la escritura son los medios por los cuales los estudiantes se acercan a los contenidos de cada materia, en los que aplican procesos cognitivos, los cuales no necesariamente por encontrarse en el nivel medio superior han desarrollado como habilidad y competencia, siendo desde este punto de vista necesario, como ya se ha venido comentando, establecer estrategias que den curso neural de la conciencia y que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes así como que potencialicen su participación en clase, logrando con ello, un dominio en el análisis textual de los contenidos de su currículum.

Lo anterior será posible, primeramente, por la identificación del estatus de la competencia textual en el que se encuentran los alumnos a través de un diagnóstico que permita conocer el contexto de la alfabetización académica en la que se encuentran los alumnos; para posteriormente aplicar las estrategias que se instrumentarán como intervención, la cual se describe en este documento. El profesor será quien identifique la importancia de que la lectura y escritura, son los principales instrumentos de aprendizaje, los que además no son factibles de transferencia de manera general, sino que tienen especificidades para cada contexto académico.

La desesperación docente frente a la mala ortografía y sintaxis de la mayoría de los alumnos, si bien es un aspecto inherente e importante para su formación, esta no es la principal actividad que debiera señalarse en la literacidad académica, sino mejor aún diseñar, abordar y trabajar en estrategias subordinadas a objetivos amplios y relevantes e inclusive atractivos, que se articulen desde un andamiaje digital, a fin de *socializar* al alumno en las prácticas discursivas académicas. Para Hernández (2016, p. 23), las estrategias se sustentan en tres aspectos centrales:

Escritura académica; que implica la apropiación de esta, como medio fundamental para construir y comunicar el conocimiento académico de acuerdo con formas y propósitos particulares de las disciplinas y comunidades académicas, inclusive desde un enfoque curricular del bachillerato, puesto que es un nivel previo a la socialización letrada y especializada de alguna rama del conocimiento universitario; por lo que enfatizo la importancia de esta etapa previa para el alumno ya que cuanto más hábil sea en la producción textual, mejor rendimiento de aprendizaje logrará desde los inicios del plan superior abordado.

Comportamientos letrados, los cuales desarrollarán en el alumno la capacidad de dar explicaciones ordenadas, interpretaciones fundamentadas, argumentos lógicos y análisis abstractos.

“Y como tercera estrategia el *pensamiento crítico*, que estaría diseñada para desarrollar la capacidad de evaluar críticamente las ideas propias y ajenas, de plantear preguntas vitales,

de identificar y resolver problemas, de utilizar y criticar fuentes, de elaborar ideas y argumentos, así como de comunicar esas ideas en forma clara y efectiva” (Hernández, 2016, p. 20).

A manera de cierre correspondiente al presente apartado, he venido desarrollando la concepción inherente a la literacidad académica, por lo que vale la pena puntualizar esta, dentro del bachillerato se define como escritura de especialistas para especialistas, sobre todo a partir del nivel universitario en adelante; es decir, para la mutua interacción entre el alumno y su aprendizaje; permitiendo la recreación del conocimiento mediante la argumentación lógica (entiéndase las premisas, evidencias y conclusiones) investigación sistemática y pensamiento crítico.

Escribir académicamente implica un manejo fluido y eficaz de cuatro modalidades discursivas: *Argumentación, descripción, exposición y narración*. En el mismo sentido, la era digital dentro de la literacidad, implica a su vez la operación fluida y eficaz de recursos y herramientas tecnológicas digitales para indagar, gestionar y recrear conocimiento a través de justamente, las prácticas letradas.

2.1.2 Discurso oral y discurso escrito

Castro (2013, p. 13) menciona que, los discursos son formas de *exhibir*, mediante palabras, acciones, valores y creencias, nuestra pertenencia a un determinado grupo o comunidad. Estos grupos o comunidades están conformados por individuos que se asocian en torno a un conjunto común de intereses, metas y actividades. También están reunidos por sus formas de hablar, escuchar, leer y escribir; por sus modos de actuar, interactuar, vestir, creer, valorar y utilizar herramientas y objetos, en determinados entornos y en momentos específicos, de manera que se manifieste y reconozca una determinada identidad social.

En este contexto, el bachillerato y la universidad se presentan como un espacio donde distintos grupos realizan actividades encaminadas al cumplimiento de un mismo fin: Generar, reconstruir, evaluar, difundir y enseñar prácticas asociadas con *disciplinas académicas* y científicas. Estos grupos conforman lo que algunos autores han denominado *comunidades de práctica*. Las comunidades de práctica están constituidas por individuos que, compartiendo un interés común, se organizan en grupos para definir empresas o acciones socialmente significativas en las que además participan en su realización. Por ejemplo, los ingenieros, los médicos, los historiadores, etcétera conforman comunidades de práctica con propósitos y actividades bien definidas. (Wenger, 2001 como se cita en Castro, 2013).

Una noción asociada a la *comunidad de práctica* es la de *comunidad discursiva*, Swales (1990 como se cita en Castro, 2013) esta se refiere a la existencia de grupos de individuos que, al pertenecer a la misma esfera de actividad social, comparten y utilizan convenciones lingüísticas; es decir, usos del lenguaje específicos para el cumplimiento de objetivos y metas particulares, entre ellas la identificación y cohesión de los miembros del grupo, la preservación y difusión de los conocimientos que el propio grupo posee y produce. Lo anterior quiere decir que toda comunidad de práctica es al mismo tiempo una comunidad discursiva, pues las formas de comunicación, y los discursos que esta genera, están inevitablemente relacionadas con las actividades que realiza.

El estudio del lenguaje asume una gran relevancia por cuanto a que es la manera esencial de comunicación humana en sus diversas esferas de actuación, que van desde el aspecto evolutivo y cognitivo en lo personal, hasta el ecosistema social y por supuesto uno de los dispositivos esenciales para los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares en sus diferentes niveles.

La función tradicional de la escuela inicial, en el ámbito de la lengua, ha sido enseñar a leer, escribir y hablar. En la percepción popular, la capacidad de descifrar o cifrar mensajes escritos, la alfabetización, ha sido -¡y tal vez aún lo sea!- el aprendizaje más valioso que ofrece

la escuela. La habilidad de la expresión oral ha sido siempre la gran olvidada de una clase de lengua centrada en la gramática y en la lectoescritura.

Siempre se ha creído que los niños y las niñas, aprenden a hablar por su cuenta, en casa o en la calle, con los familiares y los amigos, y que no hace falta enseñarles en la escuela. *Hablar bien o hablar mejor no ha sido una necesidad valorada hasta hace poco.*

Sin ser el tema esencial del presente trabajo y solo de manera referencial y en una concepción mucho más moderna de la escuela, como formación integral del niño, el área de lengua también debe ampliar sus objetivos y abarcar todos los aspectos relacionados con la comunicación. Además de la actividad académica, en la sociedad adulta, moderna y tecnificada en la que vivimos, a menudo nos encontramos en situaciones aparentemente especiales o complicadas, pudiendo tener algunas de ellas, consecuencias trascendentales en nuestra vida, como el trabajo, dinero, amistades, decisiones, hacer una exposición ante un grupo numeroso de personas, entrevistarnos para conseguir trabajo, realizar una prueba oral, oposiciones, juicios, exámenes, dialogar por teléfono con desconocidos, participar en un programa de radio o de televisión, dejar mensajes en un contestador automático, declararnos a la persona amada. Por lo que la vida actual, exige un nivel de comunicación oral tan alto como el de la redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión.

El comentario irónico que hasta estos momentos se había reservado para los escritos con faltas de ortografía, ya se empieza a aplicar a la persona que por sistema no responde a lo que se le pregunta, a la que se encalla cuando habla, a la que se pierde en disgresiones durante una exposición, o la que comete muchas incorrecciones gramaticales.

Evidentemente no se trata de enseñar a hablar desde cero, los alumnos ya se defienden mínimamente en las situaciones cotidianas en las que suelen participar: Conversaciones familiares y coloquiales, diálogos, explicaciones breves, a pesar de que el impacto de la

televisión, video en demanda, celulares, chat y juegos, tanto en los hogares como en los centros escolares, está impactando en demérito, reduciendo la comunicación familiar; por lo que conviene trabajar en clase con las demás situaciones; las comunicaciones de ámbito social como parlamentos, exposiciones, debates públicos, reuniones, discusiones con análisis, las tecnologías ya conocidas como el teléfono, radio y televisión, aun prevalecientes, las nuevas tecnologías digitales como lo son el Internet, foros, chats, correo electrónico, videoconferencias, los cursos en línea masivos y abiertos (Massive Online Open Courses, MOOC); las situaciones académicas como entrevistas, exámenes orales y exposiciones, entre otras.

En la actualidad se hace evidente, a través de los estudios realizados, la necesidad de diagnosticar los niveles de desarrollo del lenguaje oral y escrito en los estudiantes, porque éste es el vehículo tanto de aprendizaje como de aspecto por desarrollar hacía un metalenguaje que le permita al alumno un aprendizaje verdaderamente representativo y significativo con el que verdaderamente se sienta identificado en lo cognitivo, ya que de ello dependerá su desempeño en lo aprendido.

Por lo que respecta al aprendizaje inicial de la lengua oral, no se adquiere de forma aislada, sino que se lleva a cabo mediante las relaciones entre los principales componentes del lenguaje; es decir, la forma (fonológico), el contenido (semántico) y su uso, lo pragmático atendiendo así los procesos del lenguaje hablado es su aprendizaje inicial, facilitando la adquisición y el desarrollo de las habilidades que intervienen en el acceso al código escrito; pero ello, no significa que en los niveles de bachillerato y en el inicio del nivel superior, hubiera logrado la consciencia de la comunidad discursiva, los resultados de los estudios, nos indican que existe una deficiencia en este ámbito educativo, por lo tanto un área por estudiar, que es el objetivo principal de este trabajo.

Por lo que, de acuerdo con Gutiérrez (2014, p. 10) mientras los alumnos iniciales desarrollan el lenguaje oral, el lenguaje escrito recibe los beneficios de este desarrollo; y ya en

el contexto de bachillerato, existe una interacción entre las tres competencias comunicativas; lo oral, el habla y la escritura, que se articulan, desarrollándose entre sí.

Es preciso reiterar el hecho evidente, que no por haber cubierto el alumno, la alfabetización inicial en los primeros años de educación, implicará que el alumno de bachillerato o universidad, tendrán las herramientas necesarias para lograr el análisis y producción textual que los posteriores niveles educativos requieren para su desempeño académico, ya que estos posteriores niveles implican meta-procesos cognitivos, los cuales es necesario enseñarlos a través de estrategias específicas que induzcan el análisis letrado que los propios niveles educativos mencionados por sí mismos exigen.

A fin de lograr una propuesta metodológica derivada del diagnóstico, fue necesario reconocer las habilidades no logradas que se presentan en el lenguaje de los alumnos a través de la identificación de las formas lingüísticas usadas, ya sea de manera exofórica o endofórica, así como si estas apuntan hacia la utilización deíctica; categoría que involucra una expresión temporal, de lugar, del hablante o del contexto, inclusive cuando se hace necesario identificar los modos proximal y distal.

Para poder comprender un discurso -escrito-oralizado- el oyente y lector han de poder percibir cuál es la *relación* de una expresión de texto, con lo que venía antes; es decir una correlación temática *coherente* y por tanto *comprensible*, lo que deberá ser señalado a manera común de comprensión y entendimiento. Por lo que un enfoque de este aspecto sobre la coherencia en el discurso está expresado en la construcción de la *cohesión temática* (Gumperz, Kaltman y O'Connnor, 1982, p. 6), en el que se hace referencia a los procesos por los cuales una expresión hablada o un texto escrito tienen una correlación que implica también los dispositivos lingüísticos utilizados para señalar la actividad hablada que permita discernir niveles de importancia y concreción de un tema dado. En otras palabras, la coherente articulación de lo escrito para ser leído, de lo escrito para ser analizado y de lo escrito para expresar una o varias ideas, solo para ser transmitido, implican una estructura mental basada en estrategias

específicas y aprendidas a través de una orientación profesional; orientación que se logró con la aplicación de las acciones que este trabajo desarrolló.

Para finalizar sobre este tema, reflexiono sobre la importancia que implica para el colectivo educativo, identificar el punto del proceso en el que los adolescentes bachilleres, que inician un proceso de análisis crítico de su propia producción y de lo que se agencian como lecturas, sean conscientes de las particularidades metalingüísticas necesarias, a fin de que cuenten con las herramientas discursivas tanto en lo oral como escrito; ámbitos que se ven correlacionados y que concluyen con el alumno alfabetizado en lo académico.

2.1.3 Géneros discursivos

Aprender a leer y a escribir en los diferentes niveles educativos, es un proceso creciente y consciente que se manifiesta de manera evidente en la educación media y superior, momento en los cuales el alumno expresa sus ideas, reflexiones y argumentos de manera oral y escrita, lo que deberá realizarse con confianza y fluidez, implicando también las posibilidades de los usos de la lengua vigentes en las comunidades discursivas en las que se interactúa como competencia en el manejo de los aspectos formales del lenguaje académico, que para nuestro caso significa la forma pertinente de comunicación con el propósito de llevar a cabo un intercambio de conocimiento orientado a la formación disciplinar específica y el conocimiento de las normas que se han de seguir al seleccionar los recursos lingüísticos en cada situación, entre otras.

Es fundamental identificar los géneros académicos y componentes más usados como apoyo para la lectura y como base para las actividades de expresión escrita; entre algunos de ellos encontramos el resumen, la reseña, reseña crítica, el ensayo, ponencia, informe de trabajo de campo, informe de prácticas profesionales, artículo, entre las principales. En otro sentido,

cada género tiene una composición discursiva; es decir, está organizado por el modo en que se desarrolla el asunto del que trata. De ahí que se clasifiquen, por su modo de organización, en textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos. En cada uno de los géneros de los textos académicos predomina un modo de organización, de acuerdo con su propósito, aunque puedan estar presentes varios.

La comunicación humana se produce en géneros, los cuales son diversos tipos de discursos normados, utilizados en contextos y situaciones comunicativas específicas que implican un determinado modo de léxico y recursos como elementos extralingüísticos que las complementaran; derivado de lo anterior, se considerará que los géneros serán producciones culturales; es así como, en el contexto de la escuela, en el aprendizaje del aula, ésta, normará sus propios géneros a partir del denominado lenguaje académico.

Reflexionar sobre el aprendizaje y desarrollo del lenguaje académico, nos inclina a identificar las estrategias, géneros, modos y recursos sobre los cuales se desempeña a fin de estar en posibilidades de reproducir con precisión sus modos normados y contextualizar de manera discursiva oral y escrita en la comunidad que se utiliza.

Castro (2013, p. 23) menciona que las *características de la escritura y los géneros discursivos*, dependen de quién los escribe, de la audiencia a la que se dirigen, con qué propósitos, en qué contextos. Este hecho nos permite hacer una diferencia entre discurso académico y los discursos de otros ámbitos de la vida social como el discurso cotidiano, el político o el religioso. Ya se explicaba anteriormente que no es lo mismo escribir para que el texto sea leído, como escribir para que el texto sea analizado.

Desde un punto de vista muy amplio, el discurso académico es aquel que construye la llamada comunidad académica. Las universidades, los centros de investigación y, en general, las organizaciones vinculadas al conocimiento sistemático y socializado constituyen las *academias*, es decir, las entidades donde se genera este tipo de discurso. Concretamente en el ámbito del bachillerato y el universitario, el discurso académico es utilizado por docentes y

estudiantes para presentar, discutir, enseñar y evaluar de manera oral o escrita cuestiones científicas y humanistas.

Para caracterizar el discurso académico es necesario partir de la consideración y descripción de las producciones orales y escritas que tienen lugar en el marco de las actividades científicas universitarias, que responden típicamente a la interacción básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social. Estas producciones, llamadas por muchos textos académicos y que nosotros denominamos géneros académicos, tienen un carácter eminentemente institucional y corresponden a un esquema comunicativo particular diferenciado de los esquemas individuales, domésticos o cotidianos, en el sentido de que pertenecen al ámbito de los comportamientos formales y altamente regulados y más adelante, arbitrados, desde el punto de vista social. Son textos que, al ser producidos por un grupo particular (especialistas en distintas áreas del conocimiento, docentes y estudiantes), con objetivos también particulares, requieren del acatamiento de convenciones establecidas por la misma comunidad académica que las genera y utiliza. Así, son géneros académicos, por ejemplo, un artículo de una revista especializada, una clase magistral un trabajo recepcional, una ponencia, un examen, entre muchos otros.

No obstante, cabe señalar, que los textos escritos en el marco de la academia, a pesar de gestionarse en un mismo contexto y tener en apariencia una misma función, en realidad constituyen en conjunto un continuum o serie en el que se van encadenando desde los textos escolares generales (reporte de lectura, reseña, informe escolar, ensayo, etc.) hacia los textos académicos profesionales (manual técnico, informe financiero, ponencia, reglamento, formulario, etc.) Esta progresión nos hace pensar específicamente en el estudiante bachiller y universitario como aquel profesional en formación que debe enfrentarse paulatinamente a escenarios y géneros diversos que lo llevarán hacia el nivel de experiencia señalado por la institución como óptimo para poder incorporarse al mundo profesional. En este proceso, los géneros académicos juegan un papel fundamental pues no solo son los primeros contactos con el discurso institucional

y las convenciones académicas que los distinguen, sino también porque se constituyen en el medio principal para evaluar las competencias y habilidades de los sujetos para ser promovidos y certificados como miembros de la comunidad académica y, posteriormente, de la comunidad profesional en cuestión.

Cassany, (2006, p. 21) hace referencia a que precisamente, porque los textos están estrechamente relacionados con sus autores-lectores, con las disciplinas y con las comunidades, la escritura nunca es uniforme; cada disciplina, cada grupo humano, cada momento histórico y cada situación comunicativa produce sus propios escritos. El concepto más útil para aproximarnos a esta diversidad es el de “género discursivo” porque permite considerar tanto lo gramatical (estilo, sintaxis, léxico) como lo *discursivo* por sí mismo (estructura, registro), o pragmático (interlocutores, propósito, contexto) o lo sociocultural (historia, organización social, poder).

En otra línea de interpretación, el *género*, se refiere a las diversas formas abstractas y sociales de usar el lenguaje, en el que se asume que las características de un grupo similar de textos o género, dependen del contexto social en que se ha creado y se usa, y que podemos describir estas características para agrupar los textos parecidos entre sí y para determinar las elecciones y las restricciones que debe afrontar el autor al escribirlos. De este modo, se concibe al *lenguaje* como algo incrustado en la realidad social y como constructo constitutivo de la misma realidad social. Es a través de este uso recurrente y de formas convencionalizadas de lenguaje como los individuos desarrollan sus relaciones, se establecen en comunidades y se realizan las cosas. (Hyland, 2003, p. 21).

En otro sentido, como ejemplos de géneros, se les clasifica de acuerdo con la disciplina, como los géneros periodísticos de información (noticia, reportaje) y de opinión (columna, editorial), los géneros académicos (apuntes, examen, manual), los jurídicos (ley, norma) y judiciales (demanda, sentencia), los administrativos (instancia, certificado), los comerciales (factura, catálogo), los científicos de investigación (artículo, reseña), etc. Entre los géneros orales

o escritos para ser oralizados, podemos citar la conferencia científica o académica, el discurso político, o el boletín informativo de radio o televisión.

Finalmente, Ruiz, U. y Camps. A. (2009. p. 223) contextualizan sobre el ámbito discursivo escolar, mencionando que, cuando se analiza el discurso del aula, las unidades de análisis que organizan el continuum son las secuencias didácticas, las sesiones que implican los segmentos de interactividad en ellas o sus unidades temáticas. Del análisis de esas distintas unidades emergen categorías de acción, categorías de discurso, categorías léxicosemánticas o incluso lingüísticas que, detalladamente establecidas y relacionadas con las preguntas originarias, pueden posteriormente ser sometidas a tratamiento estadístico.

2.1.4 La competencia comunicativa

Los retos actuales orientan el contexto de la educación cubriendo las necesidades sociales y, por ello, se precisa fomentar en los estudiantes del nivel medio superior el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares básicas y profesionales que les sirvan principalmente en el aula y por supuesto más allá de ella. Por lo tanto, se requiere que las estrategias didácticas actuales contemplen actividades significativas a través de aprendizajes graduados, planeados y estratégicos.

En el Acuerdo 444 del Diario Oficial de la Federación del 2008, se estipula que las *competencias* que constituyen al Marco Curricular Común del Sistema de Bachillerato se dividen en genéricas, disciplinares básicas y profesionales. Las competencias genéricas que articulan y dan identidad al Modelo Curricular Común de educación media superior, constituyen también el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) por lo que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñarlo permitiéndoles comprender el mundo e influir en él,

además, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, así como para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.

Por otro lado, las competencias disciplinares básicas se organizan por campos disciplinares. Las del ámbito de la comunicación están relacionadas con identificar ideas principales, evaluar textos y compararlos con los de otros, producir textos con base en ciertas características, expresar ideas con introducción, desarrollo y conclusión y argumentar un punto de vista de manera coherente, entre otros. Como podemos ver, todas estas habilidades son menester para el estudiante bachiller y universitario en formación. Preciso que hago mención del alumno bachiller y universitario, porque parte del objetivo de este proyecto pretende ser un puente que permita al bachiller la fluida y deseable continuidad hacia el universitario, al solventar su habilidad para el desempeño letrado en la academia.

De estas competencias genéricas se identifican dos de sus once atributos que corresponden al tema que ocupa el presente proyecto de literacidad, el primero: *Se expresa y comunica* y el segundo: *piensa crítica y reflexivamente*. SEGOB (2008, Diario Oficial de la Federación. ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. p. 2).

La primera hace referencia a la interpretación y producción de mensajes en distintos contextos mediante representaciones lingüísticas. En esta sección se toman en cuenta a los interlocutores y el contexto, así como la capacidad de identificar ideas claves en un texto. Las competencias relacionadas con el pensamiento crítico son, de manera general: Proponer soluciones a problemas, sustentar una postura crítica y establecer relaciones entre los saberes, entre otros.

Las competencias son sumamente importantes para un individuo y se desarrollan a lo largo de toda la vida, es decir que no se restringen al ámbito académico formal, pues lo trascienden y le permiten alcanzar objetivos no solo profesionales sino también personales. Las

competencias tienen un factor social y contribuyen al correcto desarrollo de un individuo en la interacción con otros y, por consiguiente, le abren las puertas para generar capital humano.

Parafraseando a Méndez (2013, p. 48) y asumiendo como inicio referencial la parte histórica del término *competencia*, esta se presenta como “una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido” (Torrado & Maldonado, 2000, como se cita en Méndez, 2013) interpretando así, que implica la asimilación en un contexto completo y complejo, sobre un conocimiento determinado y específico permitiendo con esta acción, dar soluciones a variadas situaciones en el mismo sentido.

Por lo tanto, la descripción anterior, da sentido a la articulación entre la competencia y un campo del saber, ya que es a partir de este, en el que se ponen en práctica los conocimientos adquiridos específicamente en el aula a través de las asignaturas.

La competencia se puede graduar en tres niveles distintos a partir de los cuales se manifiesta el conocimiento adquirido; el primer nivel es el nivel relacionado con el conocimiento y la distinción de los elementos específicos del área de conocimiento, es decir, representa la parte mínima de conocimiento que el sujeto debe tener o manejar de los conceptos clave de la asignatura; el segundo nivel está relacionado con el uso comprensivo de los elementos de un sistema, requiere un esfuerzo conceptual ya que requiere que se ponga en práctica el razonamiento tanto para situaciones reales como para las hipotéticas en las que se busca la resolución de un problema; el tercer nivel corresponde a la explicación y al uso del conocimiento en el que se evidencian los dos niveles anteriores pues en este se suma la argumentación de la persona a partir de los conocimientos adquiridos y el uso consiente que realiza para solucionar las diferentes situaciones que se le presentan. (Méndez, 2013, p. 10)

Existe actualmente un amplio desarrollo en las organizaciones educativas para implementar de forma estructurada las estrategias correspondientes a las competencias educativas a través de políticas y modelo educativo desde el ámbito público oficial.

En este contexto las estrategias, como son la promoción de la investigación, la enseñanza y el pensamiento crítico, se centran en la formación integral del individuo en proceso de formación educativa, para que al finalizar su esta, sea capaz de tener un desempeño profesional y una actuación eficaces ante las situaciones de diversas problemáticas. Cruz y Vega (2016 como se cita Hernández, 2016).

Finalmente, la *competencia comunicativa* implicará los elementos que los sujetos aprendientes activan para la expresión y construcción de significados y procesos de pensamiento orientados a la apropiación de la lectura-escritura en un contexto educativo académico, implicando metalenguaje para abordar temas con profundidad y precisión de análisis lingüístico.

2.2 Educomunicación

Para Lazo (2008) la *educación* en materia de *comunicación* es mirar con criterio fundamentado todos los mensajes sociales; que para el entorno educativo actual incidirán necesariamente en algún momento educativo, principalmente en las redes sociales digitales con las que cotidianamente socializan los jóvenes estudiantes.

La educomunicación, que implicó desde hace más de 40 años la articulación de la educación y la comunicación en un equilibrio correlacional, planteaba cuestiones que han tomado una renovada actualidad en los últimos tiempos a partir del desarrollo de la Web 2.0 (Vilchis, 2010) y que se han extendido a los conceptos de comunicación democrática, participación, colaboración y empoderamiento, en una retribución entre lo cotidiano y la generación del

conocimiento en las cuales ambas se retroalimentan como un sistema de conocimiento en adaptación a las actuales realidades humanas y sociales.

En un primer enfoque esta socialización digital proviene conceptualmente de lo social, político, económico y pedagógico de épocas pasadas recientes, manteniéndose los paradigmas basados en estudiar cada uno de los medios en función de su ámbito; es decir, la tecnología que se pone en juego a partir del lenguaje que utiliza, de los productores de esos medios, de los textos que produce, de los públicos y de los objetivos; en otras palabras, la educación y la comunicación se han considerado históricamente como ámbitos aislados e incompatibles; no obstante, en este trabajo se aborda la educomunicación y se aplica tanto en el instrumento de recolección, como en el diseño de la estrategia de intervención.

Las narrativas y estrategias que ofrecen los videojuegos, el cambio de identidades, la convergencia o la participación, son tratados de manera independiente hasta el punto en que Jenkins (2008, p. 10) habla de que en esta época se caracteriza por la necesidad de adquirir competencias en la cultura de la participación o la cultura de la *convergencia de los medios*.

En la actualidad mexicana educativa, se hace necesaria una profunda revisión crítica y analítica de las amplias oportunidades para reconsiderar el rumbo de reconstrucción de los principios, metodologías, tecnologías y formación que induzcan la participación en ese mismo sentido, así como en la convergencia digital tanto para alumnos como para docentes, en un aprendizaje dialógico en la sociedad de la información y con mayor acento porque, durante y después de la pandemia mundial se pausaron y en algunos ámbitos de detuvieron procesos educativos, por lo que para la continuidad de este proyecto debo decir que una solución para esta situación planteada será aplicar la intervención que como diseño se desarrolla en este trabajo. Keller (2008, como se cita en McLaren, 2005) proponen que:

Los desarrollos tecnológicos del momento hacen que sea posible la revisión y reconstrucción radical de la educación y de la sociedad que defendió Dewey en la era

progresista y, que en las décadas de 1960 y 1970 buscaron Ivan Illich, Paulo Freire y otros defensores y defensoras de una reforma educativa y social radical.

La articulación colectiva del conocimiento sustentado en la Internet está generando un cambio paradigmático en el que convergen una amplia diversidad de instrumentos hacia una evolución comunicativa y de aprendizaje por cuanto a la facilidad para acceder a casi cualquier información; para Roberto Aparici (2011, p. 4).

Las tecnologías digitales y las redes sociales han hecho visibles las prácticas comunicativas que imperan en la educación: Transmisivas y reproductoras donde las aulas actúan como si se tratara de un medio de comunicación masivo, un emisor y decenas o cientos de receptores. En muchas ocasiones se utilizan tecnologías para la conectividad, pero para repetir las viejas concepciones pedagógicas de la reproducción y el aislamiento. (Aparici, 2011, p. 4).

De acuerdo con Martín Barbero (1991, como se cita en Aparici, 2011) hace más de 20 años, explicitaba sobre los peligros de seguir manteniendo prácticas educativas y comunicativas enajenadas del contexto socio-tecnológico de la siguiente manera:

Necesitamos una concepción de escuela que retroalimiente la praxis comunicativa de la sociedad y que, en lugar de limitarse a retransmitir saberes memorizables, reproductibles, asuma los nuevos modos de producir saber, esos que pasan por la apertura de las fronteras que dicotomizan cotidianamente a la escuela como lugar del libro, a los medios audiovisuales y a las tecnologías informáticas como el lugar de la mentira y la seducción. Porque una escuela así es incapaz de formar el ciudadano que nuestra sociedad está necesitando y de hecho es una escuela que está ahondando la división social.

Actualmente, las redes virtuales están cambiando los modos de ver, leer, las formas de reunirse, de hablar y escribir; es decir, se están generando otras formas sociales de comunicación. Y qué mejor ejemplo ya en estos dos años recientes 2020 y 2021, en los que, debido a la primordial idea de preservar la especie humana, los gobiernos de todos los países del mundo asumieron medidas preventivas urgentes, impidiendo por lapsos de tiempo, la no reunión de personas y conminando su resguardo en su casa a fin de evitar la propagación del contagio por la pandemia de la COVID19. Lo que llevó a replantear las formas de comunicación humana en todos los ámbitos de su actuación.

El modelo de enseñanza-aprendizaje que criticaba Paulo Freire, estaba centrado en una concepción bancaria de la educación, es decir en un modelo transmisor que imponía unas relaciones entre docentes y alumnos. Estas cuestiones las retoma Kaplún (1998, p. 34) y las grafica como dos dimensiones rígidas, donde se establecen unos roles específicos que se reproducen aún hoy.

El educador: Es siempre el que educa, es quien habla, prescribe, norma, pone las reglas; escoge contenido de los programas, es siempre quien sabe; es el sujeto del proceso.

En cambio, el aprendiente es siempre el que es educado, es quien escucha; obedece, sigue la prescripción, lo recibe en forma de depósito, es el quien no sabe, es el objeto del proceso.

Este método, decía Kaplún, está basado en la relación del docente y el libro de texto que es la principal fuente de información en las aulas, no se da importancia al diálogo y a la participación: “Se valora mucho el dato y muy poco el concepto y se premia la buena retención de los contenidos (esto es, su memorización) y se castiga la reproducción poco fiel. *La elaboración personal del educando es, asimismo, reprimida como error*” y agregaba, “la experiencia de vida de los educandos es desvalorizada” (Kaplún, 1998, p. 23).

Por otro lado, de manera general, gran parte de los medios educativos en las aulas aún suelen ser gutenberguianos; es decir, impresos, el mismo Castillo (2007, p. 6), realiza una profunda crítica cuando visibiliza esta cuestión al afirmar que: “En muchos establecimientos se

pretende enseñar comunicación sometiendo a los estudiantes a esa ilusión de aprendizaje consistente en escuchar y tomar apuntes”. Si bien este proceso neurológico establece una dinámica altamente cognoscitiva, es importante destacar que no se debe limitar esta actividad al dogmatismo docente lineal, sino por el contrario, ocupar sí este proceso, pero dentro de un marco de articulación que permita el espacio y tiempo de análisis crítico del alumno en un ambiente de libertad creativa académica y respecto irrestricto.

Como lo menciona Kaplún (1998, como se cita en Aparici, 2010) en el proceso educativo y comunicativo, se proponía que la puesta en marcha de modelos *autogestionarios* basados en la participación en todos los niveles y campos, y decía:

Como se ha visto, tiene que ser así, participativo, no sólo por una razón de coherencia con la nueva sociedad democrática que busca construir, sino también por una razón de eficacia: Porque solo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento. Kaplún (1998 como se cita en Aparici, 2010).

En esa misma línea, autores como Servaes y Malikhao (2007, como se cita en Aparici 2010) señalaban, también, la importancia de la *autogestión* en todo proceso comunicativo. La autogestión está íntimamente ligada a la autonomía, la producción de contenidos y a la *educación emancipadora*, cuestiones profundamente relacionadas con los principios de la educación 2.0. Estos autores precisaban que:

La forma más desarrollada de participación es la autogestión. Este principio implica el derecho de participación en la planificación y la producción de los contenidos de los medios de comunicación. Sin embargo, no todos desean o deben ser involucrados en su implementación práctica. Es más importante que la participación sea posible a nivel de

la toma de decisiones en cuanto a los temas que serán tratados en los mensajes y en cuanto a la selección de procedimientos.

Estos enfoques adquieren relevancia en épocas pandémicas como las actuales, en donde como ya se ha mencionado con anterioridad, fue necesario resolver el ámbito educativo con acciones emergentes en donde las tecnologías digitales visibilizaron las prácticas comunicativas y pedagógicas; desafortunadamente las mismas estrategias educativas del aula fueron trasladadas a los medios digitales manteniendo su estructura *presencial*, asunto que no resuelve el abordaje a nuevos e innovadores enfoques pedagógicos acordes a una nueva realidad educativa en donde es necesaria la convergencia de las nuevas plataformas tecnológicas y los proceso de enseñanza-aprendizaje; por supuesto esto implica un desafío que también incide en la brecha tecnológica de la población educativa, ya que los servicios públicos de educación en México están asociados a un amplio porcentaje de estudiantes que por alguna razón no les es posible cubrir una educación privada dentro del ámbito urbano y que en algunos casos no tienen acceso a un celular, Tablet o computadora para acceder a sus clases virtuales; situación que se agrava en el ámbito rural. Al respecto Kaplun (1992, p. 32) escribe:

Un pertinaz equívoco se obstina en enturbiar las relaciones entre educación y comunicación. Una enseñanza suele autocalificarse de moderna cuando despliega aparatos y recursos audiovisuales; y de más moderna aún si enseña a distancia, a través de medios. Pero, cuando se examina la pedagogía que subyace al interior de sus productos, resurgen bajo el vistoso y coloreado maquillaje las arrugas del viejo y glorioso modelo vertical. Los mensajes son casi siempre expositivos y cerrados sobre sí mismos, sin resquicios para la reflexión crítica ni la participación de un educando concebido como un receptor pasivo al que se le invita a sentarse, mirar en silencio y aprender lo que ellos conducen. Creyendo “usar y aprovechar” los medios, lo que esta tecnología educativa ha

hecho, en realidad, es someterse a la lógica de éstos: Adoptar acríticamente su modalidad unidireccional sin buscarle alternativas. Así, lo que aparentó ser un avance, una modernización de la enseñanza -asociada a las nuevas tecnologías electrónicas-, se tradujo, evaluado en términos pedagógicos, en un estancamiento e incluso en un retroceso. (Kaplún, 1992, p. 32)

Se hace imprescindible hablar de otro modelo de comunicación que supere los límites instaurados por los *paradigmas funcionalistas*. Las predicciones que se hicieron en sus orígenes ahora pueden ser realidad y cada persona puede ser y actuar como un medio de comunicación a través de blogs, wikis o videos en Youtube por medio de un teléfono celular.

En consonancia con una educación que quiere ser tal y por tanto formativa no meramente informativa, suscitadora de criticidad y creatividad donde el modelo de comunicación tendrá que ser participativo, dialógico y multidireccional; concebir al educando y según el feliz neologismo acuñado por Cloutier (1973, como se cita en Aparici, 2010) como un “emirec”; esto es, como un sujeto comunicante, dotado de potencialidades para actuar alternadamente como emisor y receptor de otros “emirecs” poseedores de iguales posibilidades; facultando, pues, no sólo para recibir, sino también para autogenerar y emitir sus propios mensajes.

La sociedad de la información tiene la necesidad de que se cubran los entornos virtuales y/o mixtos sobre una “alfabetización” que no se limite a la lectoescritura sino que considere todas las formas y lenguajes de la comunicación, en donde inclusive la alfabetización se consolide como alfabetización académica, alfabetización digital, alfabetización tecnológica, por ejemplo, a fin de proveer los instrumentos que como estrategia se implementen en los marcos curriculares de los diferentes niveles educativos en México; pero principalmente para el caso que nos ocupa que es el nivel bachillerato tecnológico público.

En el contexto de la educación emancipadora, a los jóvenes de finales del siglo XX se les etiquetó como “Generación Net” la generación conectada o la generación de la Web como un

signo de adhesión al ciberespacio, a la revolución digital y tecnológica que caracterizaba estos tiempos, sumado al nacimiento y desarrollo de cibercafés como lugares accesibles en la renta de equipos de cómputo con disponibilidad de conexión a Internet. Poco después, los nativos digitales, a quienes se les asociaba con los videojuegos, con los estudiantes que van a buscar información y amigos en Internet, con pasar más tiempo delante de la pantalla de una computadora que frente a los libros.

En estos momentos, a través de la computadora o de la telefonía se pueden acceder a programas de TV, radio, periódicos, videojuegos y a un gran abanico de posibilidades de información y esto no es más que el comienzo. Estamos en los inicios de una modalidad comunicativa y tecnológica que va más allá del 2.0. Fisher (2001, como se cita en Aparici, 2010) se pregunta si:

¿Existe una cultura Internet? Y dice que: En el sentido amplio de los antropólogos, donde todo forma parte de la cultura, sus usos sociales que se generalizan y su omnipresencia mediática le dan un lugar importante como instrumento de difusión y como objeto cultural. Pero ¿Internet genera obras originales, musicales, artísticas, literarias, cinematográficas, que sin ella no existirían? ¿Internet incita a los creadores a crear? ¿Internet es la base de nuevas búsquedas estéticas, nuevas escrituras, nuevas estructuras y valores lingüísticos, artísticos, dramáticos, musicales? ¿Nuevas concepciones del espacio-tiempo? ¿Nuevos modos de participación interactiva de públicos? ¿Nuevos públicos? La respuesta es Sí para todas estas preguntas. Fisher (2001, como se cita en Aparici, 2010).

La construcción colectiva del conocimiento a través de, por ejemplo, la Wikipedia implica consecuencias importantes que pueden cambiar completamente, con el tiempo, el modo en el que vemos algunos asuntos como la educación, la alfabetización y la erudición. Para Suoranta y Vadén (2008, como se cita en Aparici 2010, p. 209) “El cambio epistemológico, junto a la

proliferación de wikipedias, tendrá efectos dramáticos en la educación y el aprendizaje. Los wikis comunitarios y las wikipedias más grandes y abiertas están construyendo, en este mismo instante, las esferas públicas del futuro”.

Junto al desarrollo de las wikipedias, merecen especial atención las cuestiones ligadas a organización y participación que conllevan otras formas de hacer sociedad y hacer política, en ese sentido García Canclini (2007, como se cita en Aparici, 2010) señala que:

Las redes virtuales cambian los modos de ver y leer, las formas de reunirse, de hablar y escribir, de amar y saberse amados a distancia, o acaso imaginarlo. Otras formas de ser sociedad y de hacer política emergen en las “movilizaciones relámpago” o flash mobs (Rheingold). Convocadas por correo electrónico o por móviles, reivindicaciones desoídas por organismos internacionales, gobiernos y partidos políticos logran coordinación y elocuencia fuera de los medios.

Finalmente se reconoce que la educomunicación digital emancipadora, estará disponible como estrategia de transición y cambio, en donde la intersección con la alfabetización académica y sus recursos, estarán aportando los elementos guía para implementaciones educativas que respondan a los desafíos que los nuevos roles sociales demandan a la educación en todos los ámbitos y niveles en México.

2.2.1 Antecedentes y actualidad

Hace veintinueve años, expertos latinoamericanos reunidos en Santiago de Chile convocados por la UNICEF, UNESCO en el año 1992, acordaron lo siguiente respecto a la educomunicación.

La educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad. (Aparici, 2010, p. 9).

Este movimiento educomunicativo se basa en los principios de la pedagogía crítica de Paulo Freire que se originó en Latinoamérica y se extendió luego a España.

Quien es considerado el creador de la “educomunicación” Roberto Aparici (2010, p. 10) menciona que, en 1984 se institucionalizó a nivel mundial este campo de estudios a través de la UNESCO con la publicación en París de *La educación en materia de comunicación*. A partir de ese momento varios países en el mundo se involucraron de manera sistemática en el ámbito educomunicativo ajustándolo a sus propios entornos. Es posible observar que en los últimos años se ha impuesto a través de la industria del conocimiento una forma determinada de entender y estudiar la educomunicación.

Por lo que a partir de la globalización de la economía y de las tecnologías de la información y de la comunicación, se estandarizaron y expandieron los modelos anglosajones que se convirtieron en el pensamiento hegemónico, si bien se conoce la obra de Paulo Friere, se han dejado de lado las particularidades las y los autores que han dado continuidad a su trabajo.

El desarrollo y ocaso de la educomunicación, entre los años setenta y finales de los noventa, es inversamente proporcional a la expansión de las nuevas tecnologías y al desarrollo de paradigmas economicistas que se trasladan al mundo de la educación. Los audiovisuales, el estudio de la televisión, el comic, la prensa, el vídeo fueron sustituidos por aulas de informática y los modelos de formación que comienzan a ponerse en práctica oscilaban, mayoritariamente, entre el tecnicismo y la tecnocracia con el uso de las computadoras en las escuelas. En este sentido destaco las palabras de Roszack (2005, p. 2).

Existe una distinción importantísima entre lo que hacen las máquinas cuando procesan información y lo que hace la mente cuando piensa. En un momento que los ordenadores invaden las escuelas, es necesario que tanto maestros como estudiantes tengan muy presente esta distinción. Pero a la mística, a esa especie de culto, que rodea al ordenador, la línea que divide la mente, de la máquina, se está haciendo borrosa. Por consiguiente, la razón y la imaginación, facultades que la escuela debe exaltar y fortalecer, corren el riesgo de verse diluidas con imitaciones mecánicas de un grado inferior. (Roszack, 2005, p. 2).

A finales de la década de los noventa y comienzos del siglo XXI nos encontramos con un escenario y tecnologías diferentes que son y serán los motores de cambio a escala mundial: La virtualidad y el desarrollo imparable de las tecnologías digitales de la comunicación.

Los escenarios virtuales y las tecnologías de la comunicación en el mundo de la educación comienzan a usarse principalmente en el e-learning a partir de modelos fordistas basados en paradigmas eficientistas.

Pero este escenario y estas tecnologías constituyen para niños, jóvenes e inclusive adultos, un universo rico en experiencias comunicativas fuera de la vida de las aulas. Este nuevo escenario y las tecnologías de la comunicación son elementos que configuran el objeto de estudio, investigación y producción de la educomunicación en escenarios analógicos y digitales, y su filosofía impregna cualquier tipo de tecnología Web (World Wide Web, también conocido como «la Web», sistema de documentos “o páginas web” interconectados por enlaces de hipertexto disponibles en Internet).

En este nuevo siglo [XXI] ya no es suficiente la escolarización básica para adquirir competencias sociales e interpretar la realidad. De hecho, niños y jóvenes pasan más tiempo en contacto con la televisión o los ordenadores que en la escuela, por lo que la

incorporación a los planes de estudio de asignaturas que favorezcan la alfabetización audiovisual permitirá a los estudiantes desarrollar una lectura crítica del discurso de los medios de masas (Aparici, 2010, p. 4)

Estas tecnologías digitales permiten desarrollar aspectos nunca abordados hasta ahora en la educomunicación como son la interactividad, la inmersión y la participación o la convergencia.

En este mismo sentido vale mencionar como actualidad, que la situación mundial resultado de la inesperada pandemia mundial de la COVID-19, obligó a los gobiernos del mundo a establecer mecanismos inéditos y emergentes para hacer frente a las implicaciones de continuidad en la formación escolar y académica de millones de alumnos de todos los niveles educativos en el mundo. Cada país ajustó sus procesos de restablecimiento implementando sus propias estrategias de acuerdo con la particularidad de su entorno cultural, social y hasta geográfico, implementando ante la imposibilidad de reuniones presenciales humanas a fin de salvaguardar la vida de su población.

Esta problemática potencializó el uso creciente del Internet en todos sus ámbitos de competencias comunicativas, permitiendo así, la continuidad urgente del sector educativo como ocurrió con las actividades humanas inherentes a su desempeño social.

Estudiar desde casa para los alumnos y enseñar desde casa para los docentes ha implicado un acelerado y forzoso acercamiento y aprendizaje en el manejo y habilidades de las tecnologías de la información y las comunicaciones, en el que, sin exagerar, de un día para otro, alumnos, padres de familia y docentes, debieron ser capaces de interactuar en un proceso de enseñanza-aprendizaje *a distancia*, donde por desafortunada circunstancia, se amplió significativamente la brecha de desigualdad social, porque para llevar a cabo esta interacción digital era necesario tener equipo de cómputo conectado a Internet, o al menos un teléfono celular con acceso a internet, lo cual implicó fuese aplicable solamente a quienes tuvieron un orden socioeconómico de medio a alto.

La Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) aplicada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2020, Secc. Investigación) muestra que, ante la pandemia, las instituciones educativas tanto públicas como privadas pusieron en marcha programas para continuar con la educación a distancia a través del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), herramientas que han sido indispensables para la comunicación entre docentes y alumnado, en un principio implementado de forma excepcional para adaptarse rápidamente a la nueva forma de aprendizaje con la finalidad de lograr que la población inscrita concluyera el ciclo escolar 2019-2020; para dicho ciclo, la herramienta digital más utilizada por el alumnado, fue el teléfono inteligente con el 65.7%, le siguió la computadora portátil con el 18.2%, computadora de escritorio 7.2%, 5.3% con la televisión digital y la Tablet con el 3.6 por ciento.

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU),¹⁰ “la pandemia del COVID-19 ha afectado a más de 1,500 millones de estudiantes en el mundo y ha exacerbado las desigualdades en la esfera de la educación”. Esta emergencia sanitaria ha obligado a los países del mundo a tomar medidas extremas para resguardar la integridad de la población y así contener el contagio masivo, originando pérdidas invaluableles en distintos ámbitos sociales y económicos.

2.2.2 Principios pedagógicos de la educomunicación

La educomunicación nos presenta una filosofía y práctica de la educación y la comunicación, basadas en el diálogo y la participación, que requieren además de las tecnologías, de un cambio de actitudes y de concepciones frente a estructuras innovadoras. Muchos de sus principios tienen su origen en la “comunicación dialógica” que planteaba Paulo Freire (1973, p. 23).

Ser dialógico es no invadir, no manipular, es no poner consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante de la realidad. Esta es la razón por la cual, el diálogo contenido de la propia existencia humana, no se puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en seres para otro. (Freire, 1973, p. 23)

Es importante destacar que Freire asociaba el diálogo como un elemento crucial para problematizar el conocimiento. No era un diálogo complaciente, un diálogo para la nada, sino una modalidad que indagaba en los saberes mutuos y cuestionaba el conocimiento preestablecido. El diálogo no es una mera conversación, tampoco una charla insustancial, el diálogo es una metodología y una filosofía.

Lo que se pretende con el diálogo en cualquier hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento “experiencial”) es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla. (Freire, 1973, p. 57)

La dimensión que nos ofrece la obra de Freire, en la actualidad, puede darnos elementos guía para establecer las relaciones entre los interactuantes de la educación y de la comunicación en el contexto digital. En esta superación de roles que permiten las tecnologías digitales donde todos podemos ser interactuantes, es preciso recuperar y desarrollar conjuntamente una perspectiva crítica. A partir de la web 2.0¹, como lo menciona Aparici (2010, p. 54) los

¹ Se ubica a la llamada Web 2.0 como un fenómeno impulsado en buena medida por el paradigma de la sociedad de la información y como un término creado desde una perspectiva fundamentalmente mercadológica. Se concibe al conjunto de servicios y aplicaciones de la Web 2.0, como un grupo heterogéneo en el que coexisten visiones económicas que forman parte de la economía digital, al lado de enfoques que privilegian aspectos sociales y de generación colectiva de conocimiento. (Pérez, 2011).

participantes en el ciberespacio permiten establecer una relación entre iguales que están en interacción constante, en donde inclusive estas prácticas en la red también pueden llevarse a cabo en escenarios reales.

La tecnología digital ha puesto en evidencia prácticas enunciadas hace cuarenta años que pueden desarrollarse en las aulas o en los medios de comunicación convencionales. No se trata de una cuestión tecnológica, sino de una *dimensión metodológica, pedagógica e ideológica*. (Freire, 1973, p. 62), escribe.

El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan. En la dialoguicidad, en la problematización, educador-educando y educando-educador, desarrollan ambos una postura crítica, de la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber se encuentra en interacción. [...] explicando el mundo, pero sobre todo justificándose en su transformación.

La comunicación implica una reciprocidad que no puede romperse; no es posible, por lo tanto, comprender el pensamiento fuera de su doble función: *Cognoscitiva y comunicativa* (Freire, 1973, p. 75).

Así, los principios pedagógicos y comunicativos de la educomunicación basados en la participación, la autogestión y la comunicación dialógica han sobrevivido a los cambios tecnológicos que hemos experimentado en los últimos años. Las tecnologías digitales pueden servir para ofrecer más de lo mismo o crecer a la innovación; es decir, repetir el uso de viejas concepciones pedagógicas envueltas en un barniz de modernidad digital implementadas como replicación de una metodología que es exclusivamente para el aula, sino intervenir desde dentro de un marco que conceptualice estructuras pedagógicas innovadoras que se vean favorecidas por la esfera tecnológica digital.

Con viejas o nuevas tecnologías, es imprescindible preguntarse sobre nuevas formas de enseñar y aprender. Los cambios metodológicos, la búsqueda de nuevos *modelos pedagógicos* y las *prácticas interactivas basadas en el diálogo* son cuestiones que están más allá del uso de una tecnología o la otra.

2.2.3 Estrategias y metodologías didácticas para la alfabetización académica

La didáctica se define como la técnica que se emplea para manejar, de la manera más eficiente y sistemática, el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). De la Torre (2005, como se cita en Delgado y Solano, 2009, p. 4) explica que los componentes que interactúan en el acto didáctico son:

- El docente
- El Alumno
- El contenido o materia
- El contexto del aprendizaje y,
- Las estrategias metodologías o didácticas

Las estrategias didácticas contemplan las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Por esto, fue importante definir cada una de ellas en el diseño de intervención propuesto para enfrentar la problemática del presente proyecto. Las estrategias de aprendizaje practicadas consistieron en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Por su parte, las estrategias de enseñanza fueron todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información, lo cual está

fundamentado en lo investigado por Díaz y Hernández (1999, como se cita en Delgado y Solano, p. 4).

Provocar el pensamiento crítico en los alumnos, implicará guiarlos a través de dispositivos específicos que les permitan identificar de manera mental, la estructura de las ideas que tienen frente así, traduciendo de signos a ideas aisladas y después en comprensiones concretas que al mismo tiempo se asocian a imágenes a través de visualizaciones mentales.

Las estrategias implementadas en el diseño de intervención aplican una organización y correcto empalme de estos elementos que asociados a la comprensión como aprendizaje representará en el alumno un esquema congruente y coherente de ideas y pensamientos entendidos como razonamiento crítico, que le permitirán dar continuidad a una explicación fluida de lo que acaba de leer; teniendo así inclusive la posibilidad de establecer una idea propia a partir del análisis.

De acuerdo con González-Tejero y Pons Parra (2011, como se cita en Orozco, 2021, p. 27) el constructivismo es el enfoque que más se vincula con el término competencias, las cuales se definen como la suma de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes para aprender a aprender. Por lo tanto, si el enfoque por competencias procura que el individuo aprenda a aprender, quiere decir que la educación debe fomentar su independencia y la construcción de su propio conocimiento; metodología aplicada en el presente trabajo para el desarrollo de las actividades de intervención.

En la praxis, por ejemplo, para el proceso de lectura académica, la comprensión es el resultado de la aplicación de un cierto número de actividades mentales, como que los lectores competentes serán más estratégicos que sus pares de pobre comprensión en lo que se refiere al uso de la progresión temática presente en los textos (Sánchez, 1993, p. 4).

La estrategia estructural consiste básicamente en reconocer cómo se relacionan entre sí las ideas del texto y asumir esa misma organización para dar orden a los significados que de él derivamos. En términos más concretos, si un texto está organizado como la resolución de un

determinado problema, el lector debe agrupar aquellos significados del texto que definen “lo que se quiere resolver” dentro de una determinada categoría; es decir, el fin, la meta o el problema y los significados que describen los medios que se ponen en juego, en otra; medios, soluciones, medidas. (Sánchez, 1993, p. 4).

3.- METODOLOGÍA

El presente capítulo explica el entorno del campo disciplinario en el que se encuentra implícito el presente proyecto; también se describe la metodología adoptada, la cual da sustento a los planteamientos, así mismo se expone el universo en el que se lleva a cabo y finalmente la forma en cómo se aplicó.

De acuerdo con las modalidades analizadas, se abordó la *investigación-acción* como metodología para el progreso del presente Proyecto de Desarrollo Educativo (PDE); ya que, a través del modelo mencionado, se aplicaron las estrategias que orientaron las acciones educativas para atender la problematización identificada.

3.1 Campo en el que se inscribe el proyecto

El presente Proyecto de Desarrollo Educativo se encuentra ubicado en el campo disciplinario de la *educación*, específicamente, en el nivel medio superior denominado como bachillerato tecnológico público; en tanto que su problematización se encuentra en el contexto aúlico donde se desempeñan los aprendientes, por lo que respecta al déficit competencial para el análisis de lectura y producción textual de las áreas de conocimientos implicadas en el currículum educativo del nivel correspondiente.

Camps (2012, p.34) recomienda “abordar todo trabajo científico delimitando su campo de estudio” por lo que para este proyecto, sobre la didáctica de la lengua, constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de “enseñar y aprender el correcto uso de la lengua en el ecosistema educativo en sus diferentes niveles de progresión” precisando que para el caso que nos ocupa, estará enmarcado en el nivel medio superior, específicamente en el

bachillerato tecnológico público, con el fin de mejorar las prácticas académicas y adecuarlas a las situaciones cambiantes que este ámbito desarrolla; es decir, que si bien la alfabetización académica no implica el aprendizaje de otra lengua, si trae consigo el perfeccionamiento de lo aprendido, por lo que el *sistema didáctico* tiene como base, como “núcleo duro” como dice Chevallard (1991, como se cita en Bikandi, 2011), la interrelación entre los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, *docentes y alumnos*, y por supuesto incluidos los conocimientos de la materia que se enseña, que se aprende en el contexto de alfabetización académica, como literacidad, como el perfeccionamiento de lo inicialmente aprendido en los primeros años de formación.

Integrando ahora en este análisis al constructivismo como parte de la estructura teórica de la pedagogía, la cual permitió establecer el constructo pedagógico y didáctico del presente proyecto; podemos entender a través de esta integración, que el aprendizaje como resultado de la transmisión de los conocimientos y experiencia que el docente presenta al alumno a fin de que los integre, así como la apropiación de los saberes que se interrelacionan con los conocimientos adquiridos, es un proceso complejo de construcción y reconstrucción, el cual interacciona socialmente en el aula, entre el profesor, los alumnos y las características específicas de los contenidos que se han de aprender, por lo que esta complejidad inicial y posterior asimilación en el proceso de enseñanza aprendizaje, facilita el andamiaje pedagógico estructural cuando como en este caso, es abordada a través de estrategias específicas que se aplican en los entornos de la comprensión y producción textual desde una plataforma cognitiva de metalenguaje.

Abonando al análisis sociológico de este proceso analítico por parte del estudiantado, en los últimos años se ha logrado de forma importante un avance en la investigación sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura, en el que se aborda seriamente la enseñanza de la lengua oral formal y se están planteando además los temas sobre los que se necesita investigar sobre este ámbito. Como hemos apuntado, hay una creciente necesidad de investigación en didáctica de la lengua para fundamentar las propuestas que deben desarrollarse en las escuelas,

que son cada vez más distintas de las que acogían una enseñanza tradicional de la lengua. (Camps, 2012, p. 17).

Por lo anterior puedo reflexionar que el Proyecto de Desarrollo Educativo que sobre alfabetización académica se presenta en el marco de las habilidades cognitivas del análisis y producción textual para aprendientes de la educación media superior tecnológica pública, se sitúa en este campo disciplinario de la lengua, en razón de que la problemática que se atiende como objetivo de intervención, es mejorar la articulación del andamiaje enseñanza aprendizaje, mediante el cual por un lado circulan los contenidos del currículum, desde que se toman los saberes científicos hasta que llegan al alumnado mediados por la o el docente, y por otro, el planteamiento de que la lengua se usa para todos los ámbitos curriculares.

Finalmente, el andamiaje anterior, permite tener los elementos pedagógicos que como estrategias, fortalecen la comprensión y análisis textual, como ámbitos para el mejoramiento cognitivo de la tarea analítica en cualquier entorno académico del nivel educativo objeto de estudio, obteniendo así el mejor aprovechamiento escolar, e inclusive una motivación adicional para la continuidad escolar universitaria, ya que en el momento en que el alumno siente y tiene la seguridad de una comprensión lectora de lo que le es dado a analizar y que además de ello tiene la habilidad de construcción textual en sus diversos géneros, teniendo así la competencia de comunicación escrita asertiva y comprensiva para sus lectores, estará en la necesidad de desear una continuidad de aprendizaje hacía el nivel superior universitario, allanando así desde otro ángulo estratégico uno de los factores que mayores retos presenta la educación; la deserción escolar y la continuidad de estudios.

3.2 Metodología

Como parte de la metodología en el desarrollo del proceso investigación-acción (i-a) es posible identificar el “cómo”, al cual se llega a través de la reflexión aplicando el enfoque cualitativo así como técnicas de recolección de información; de entre ellas: La encuesta, los registros anecdóticos, las notas de campo, los observadores externos, los registros de audio, vídeo y fotográfico, descripciones ecológicas del comportamiento, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos, entre algunos otros. (Hopkins, 1989, p. 37).

De acuerdo con el diagnóstico en los proyectos de investigación-intervención en didáctica de lenguas desde la perspectiva del plurilingüismo, se establecieron las categorizaciones y elementos que determinaron el instrumento que se diseñó para su aplicación en el ámbito de competencia del objetivo que pretende el presente Proyecto de Desarrollo Educativo.

El principal elemento que determinó el diseño por cuanto a contenido específico de las preguntas elaboradas del cuestionario, fue el tema de la contextualización educativa, entendida como un ámbito dinámico y no estático, el cual resulta abarcativo por cuanto a los espacios socio-didácticos que es posible abordar; así, los ambientes sociales y escolares en sus diferentes niveles permitieron establecer una transversalidad de posibles elementos de prácticas didácticas sociales informales, asociadas e implícitas a constructos formales, que como dinámicas comunicativas se establecen entre los actores participantes, que como sujetos comunicadores movilizan otros fenómenos sensibles de ser observados, situación que dio paso a la elaboración del instrumento encuesta en línea para la recolección de la información.

Desde los enfoques comunicativos, nocio-funcionales y los supuestos de la teoría de la recepción; la evaluación en el área de la lengua consiste en el seguimiento de procesos de aprendizaje lingüístico-comunicativo en los que, además de la observación del proceso de integración constructivista y de los saberes pertinentes para alcanzar el óptimo uso de la lengua,

es necesario que se manifiesten en la producción, recepción e interacción lingüístico-pedagógica, a fin de clarificar los fines, los sujetos, así como las destrezas, habilidades y dominios deseables.

Los estudiantes son los principales sujetos en quienes se enfocaron las estrategias y metodologías que derivan del diagnóstico del presente proyecto, en donde el modelo propuesto (diseño de intervención) se desarrolla por métodos específicos a través de la adquisición de capacidades cognitivas que les permiten la alfabetización académica; otro de los sujetos involucrado de manera paralela en el proceso de enseñanza aprendizaje, quien ejercerá un rol de gran importancia en el proceso será también el docente, en tanto que es el vehículo a través del cual se guían e instrumentan las actividades educativas y pedagógicas, en el momento didáctico presencial del aula; por lo que en conjunto, esta metodología deberá ser aplicada para quien continúe el presente proyecto en la implementación, atendiendo así la problematización, en la que se identificó la deficiente capacidad analítica para análisis textual y la dificultad en la producción textual fluida y coherente del estudiantado.

Para dar paso a la forma en la que se procedió, inicié formulando cuatro preguntas clave, que se establecen en los momentos de la investigación-acción (i-a)

El qué: En donde se estableció el objeto de la investigación como exploración de la práctica educativa a manera de identificar la situación problematizadora como elemento susceptible de mejora. Elliott (2000, p. 20) menciona que la i-a; investiga acciones y situaciones en las que están implicados los docentes y sus circunstancias problemáticas que pueden ser modificadas y que por lo tanto admiten una respuesta práctica.

El quién; como segundo análisis del momento, se define, de acuerdo con Suárez (2002, p 20) que; los sujetos implicados directamente en la realidad objeto de estudio son también agentes investigadores; esto es, que los docentes, son también investigadores, ya que exploran la realidad en la que se desenvuelven académicamente, quedando atrás el docente *objeto de estudio* en donde se identifica a estos agentes implicados como el *grupo de investigación*, con esto quiero decir que la i-a será la exploración como tarea colectiva; y de no ser posible esta

forma, aun así, será factible acometer de manera individual, convirtiéndose en un proceso de auto-reflexión.

El cómo, a través de la característica de la i-a por el enfoque cualitativo se estructura en ciclos de investigación en espiral, contando cada ciclo con cuatro momentos clave: Fase de reflexión inicial, fase de planificación, fase de acción, y fase de reflexión, generando esta última un nuevo ciclo de investigación.

La investigación-acción crítica, emancipatoria incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales. Carr y Kremmis (2003, como se cita en Latorre, 2005, p. 19).

Si bien la investigación-acción se sustenta en dos de los principales actores educativos como lo son el docente y el estudiante, la aplicación del instrumento fue posible aplicarlo a pesar de las restricciones de la emergencia sanitaria; por lo que el estudio y análisis de este aspecto participativo de los principales sujetos educativos, representa una oportunidad para el momento de la intervención y para quien retome los estudios de este trabajo y pueda profundizar en la investigación.

Elliott (2000, p. 3), presenta las características fundamentales de la investigación-acción (i-a), subrayando que el objetivo de esta no es la producción de conocimiento como en la investigación tradicional, sino la mejora de la práctica educativa. Razón por la cual el haber identificado en el diagnóstico el contexto del problema específico permitió el diseño de la estrategia de intervención propuesta.

3.3 Instrumento de investigación

Antes de entrar de lleno al instrumento de investigación abordaré la conceptualización teórica sobre la cual se determina y diseña el instrumento de investigación, comenzando porque la categorización puede llevarse a cabo a partir de una forma *deductiva o inductiva*, las cuales pueden ser complementarias; en la primera, el investigador deduce las categorías y subcategorías a partir de los *referentes teóricos y modelos de análisis previamente definidos*; en la segunda, el investigador previamente organiza la información que va a extraer de acuerdo con el diagnóstico; es decir, la información recogida determina las categorías.

Es válido considerar que el proceso categorial permite agrupar abstracciones organizadamente, sobre elementos epistemológicos como concepción capaz de abarcar un todo, al mismo tiempo clasificado y codificado de forma clara, sobre los contextos de los sujetos de estudio, como unidades de análisis y tomando en cuenta que en investigación cualitativa la categorización constituye un dispositivo fundamental para la interpretación de los resultados de los instrumentos de investigación.

Considerando el sustento metodológico antecedente, para este trabajo se aplicó la complementariedad de la forma deductiva e inductiva, por lo que derivado de ello el proyecto categorizó el ámbito personal-familiar, estrategias de análisis y comprensión lectoras, competencias comunicativas de escritura y competencias tecnológicas y manejo de datos; así, se ponen en juego estos factores a fin de organizar la información de tal manera que el proceso de categorización pueda responder a un fenómeno real, pertinente y ajustado a unos parámetros de disciplinariedad.

Cabe precisar que para quien continúe en la ampliación de la presente investigación tendrá la oportunidad de ampliar o ajustar las categorías de conformidad al ajuste o actualización sobre los hechos que conforman el entono de estudio; por ejemplo, considerar incorporar al

estudio, la nutrición del estudiantado como factor también de relevancia para el desempeño escolar del presente estudio.

4.- DIAGNÓSTICO

En el presente capítulo menciona las características del bachillerato tecnológico en el que se desenvuelven los sujetos objeto de estudio; se muestran las categorizaciones utilizadas en el instrumento diagnóstico, así como el análisis e interpretación de los resultados de la aplicación del instrumento.

El instrumento de investigación utilizado da cuenta de las categorizaciones para la recolección de datos, que en su variabilidad y diversidad permitieron establecer parámetros que dieron paso a la identificación del estado en el que se encuentra el ámbito educativo de estudio, para el cual se propone el diseño de una intervención a través de actividades que desde la didáctica se articulan atendiendo la problematización identificada.

4.1 Contexto y espacios internos

4.1.1 Bachillerato tecnológico

El bachillerato bivalente o bachillerato tecnológico, es un tipo de formación en la etapa media superior, elegido por aquellos alumnos que tienen la intención de seguir estudiando el nivel superior, pero también, incorporarse al mundo laboral aplicando los conocimientos adquiridos en su formación profesional.

El dominio de materias científicas y tecnológicas permite a los estudiantes adquirir formación enfocada a las competencias profesionales específicas para cada carrera, aunque también amplían conocimientos humanísticos, pero en menor porcentaje que los técnicos, esto tiene la intención de prepararlos para que se incorporen al entorno productivo industrial, agropecuario, pesquero y forestal.

Para finalizar los estudios, los egresados deberán haber cumplido todo el plan de estudios, presentar una tesis o trabajo de similares características, colaborar en servicios sociales y realizar un examen (SEP-UEMSTAYCM, 2018, p. 6).

4.1.2 Antecedentes y actualidad de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, su primer titular, el Lic. José Vasconcelos, emprendió el proyecto para fortalecer la educación nacional, abriendo escuelas técnicas y agrícolas por todo el territorio nacional y dar un gran impulso a la educación, reconociendo su función social y visualizando la necesidad del compromiso de la nación por la investigación científica y tecnológica.

Para 1948, se crea el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos con el principal propósito de formar profesionistas de la más alta calidad y competitividad en el ámbito científico y tecnológico como reflejo del desarrollo de nuestro país. En 1973, la SEP, creó la Dirección General de Educación Tecnológica Pesquera, con la finalidad de organizar, dirigir, administrar, desarrollar y supervisar el sistema federal de educación tecnológica pesquera de 105 niveles de educación básica, media superior y superior; construyéndose treinta Tecnológicos Pesqueros dentro del nivel básico, ubicadas en regiones cercanas al Lago de Pátzcuaro y Chapala y se cambió el nombre de Dirección General de Educación Tecnológica Pesquera a Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar.

Después de que nuevamente se fusionaran la DGETA y la DGCyTM (la primera fusión fue el 17 de marzo de 1989) en el año 2017 y aún vigente, se le denomina *Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar, DGETAYCM*.

Actualmente, los 402 planteles de bachillerato tecnológico público pertenecientes a este subsistema de educación media superior y distribuidos en las 32 entidades de la República Mexicana.

La misión de estas unidades educativas es ofrecer servicios de educación, capacitación y asistencia técnica en el nivel medio superior, que contribuyan al desarrollo permanente de los educandos que cursan el Bachillerato Tecnológico Agropecuario, Acuícola, Forestal y de Ciencias del Mar, a través de un modelo educativo que promueva la formación integral, con valores y respeto a los derechos humanos, a la interculturalidad y diversidad, a partir del desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de solucionar problemas y una formación profesional técnica que consolide sus conocimientos y aptitudes, culturas de emprendimiento y vinculación con el entorno regional, para entregar a la sociedad personas con sentido de ciudadanía y liderazgo que coadyuven al desarrollo de sus comunidades y promuevan el uso sustentable de los recursos naturales.

Los centros educativos que forman la DGETAyCM son:

- 328 Centros de Educación Tecnológica Agropecuaria (CBTA)
- 8 Centros de Educación Tecnológica Forestal (CBTF)
- 23 Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR)
- 43 Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC)

En otro sentido, el subsistema cuenta también con dos Unidades de Capacitación para el Desarrollo Rural UNCADER, ubicadas en las entidades federativas de Jalisco y Veracruz; las cuales fueron creadas para contribuir en la formación y desarrollo de capital humano como instrumento estratégico para el impulso del desarrollo sustentable.

Su objetivo es contribuir en la formación de recursos humanos con conocimientos y valores que permitan el desarrollo de sus potenciales a través de la educación y capacitación de

calidad, centrada en el aprendizaje, con equidad y pertinencia social, con el propósito de coadyuvar en el desarrollo rural sustentable.

El Centro de Investigación para los Recursos Naturales CIRENa, se ubica en Salaices, Chihuahua. Los investigadores de este Centro se han especializado en atender áreas de oportunidad en el sector agropecuario de zonas áridas, generando alternativas de producción y aprovechamiento de los recursos naturales desde la perspectiva del desarrollo sustentable. Además de tener presencia en el estado sede, han extendido su ámbito de acción a los estados de Tamaulipas, Durango y Coahuila a través de la impartición de cursos y talleres.

En este mismo sentido, las 125 Brigadas de Educación para el Desarrollo Rural BEDR son unidades móviles; es decir, están conformadas por grupos interdisciplinarios, cuyo objetivo principal es la capacitación a productores y sociedad que lo demande en áreas de oportunidad que abarcan desde el sector productivo primario hasta el de servicios, de igual forma proporcionan asistencia técnica, asesoría y participan en la transferencia de tecnología generada en los planteles de la DGETAyCM.

4.1.3 Centros Tecnológicos de Aguas Continentales CETAC

Como se ha mencionado anteriormente, dependientes de la DGETAyCM, los Centros de Educación Tecnológica de Aguas Continentales (CETAC) responden a las necesidades de formación estratégicas orientadas al desempeño de los egresados en las diferentes formaciones académicas que les permitan desempeñarse en el desarrollo productivo inherente a las aguas continentales con que cuenta la República Mexicana.

Existen seis CETAC en el país, que imparten bachillerato tecnológico. Dos planteles están ubicados en Jocotepec (Jalisco), Tezontepec de Aldama (Hidalgo), junto a cuerpos de aguas continentales; y tres más en el centro del país, específicamente en Irapuato (Guanajuato), en

Ciudad Valles (San Luis Potosí), en la ciudad de Aguascalientes y el plantel de la Ciudad de México.

Los estudiantes de los planteles de la CETAC egresan con bachillerato tecnológico, es decir, bachillerato bivalente como ya se ha referido anteriormente, ya que además de que estudian el nivel medio superior, cuentan con una formación profesional que les permite incorporarse al mercado laboral en alguna actividad productiva propia de la región donde habitan: En los litorales y junto a cuerpos de aguas continentales.

El bachillerato tecnológico está basado en el Acuerdo Secretarial 653, publicados en el Diario Oficial de la Federación (DOF) además, en este modelo educativo pueden continuar una carrera de nivel superior, al finalizar sus estudios y cubriendo los requisitos correspondientes del componente profesional, obtienen un título de técnico y cédula profesional con registro ante la Dirección General de Profesiones (DGP).

4.1.4 Los sujetos, sus prácticas y sus vínculos

La Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar, cuenta con una matrícula de 206,431 alumnos de entre los 15 y 18 años de edad, atendidos por 13,742 docentes; los jóvenes en su mayoría son originarios de las localidades circunvecinas donde se encuentre ubicado el plantel, principalmente rural o costero. En continuidad a lo mencionado anteriormente, estos planteles tienen como principal objetivo atender la demanda de los servicios educativos con equidad y calidad para formar técnicos agrícolas, forestales, en ciencias del mar y acuicultura, mediante la impartición de educación media superior y capacitación; además de promover y fomentar la investigación tecnológica, científica, pedagógica y el desarrollo tecnológico.

La regionalización de los estudios de estos bachilleratos tecnológicos ofrece un gran potencial de desarrollo local en el que es posible recuperar y potenciar los recursos que ofrece la región y aplicarlos como factor de desarrollo en beneficio de los habitantes locales y regionales.

Por otro lado, el bachillerato tecnológico se cursa en tres años, divididos en ciclos escolares con una duración de un semestre cada uno. Se imparten 51 carreras técnicas divididas en seis campos; de entre las principales se encuentran: Agricultura sustentable, agroindustrias alimentarias, apicultura, buceo deportivo, explotación ganadera, navegación y pesca, rehabilitación y mejoramiento ambiental, sistemas de información geográfica, mecánica naval, biotecnología marítima, entre otros.

Todas las carreras disponen de una amplia infraestructura propia que incluye aulas didácticas y de usos múltiples, campos experimentales, salas audiovisuales, talleres especializados, laboratorio de idiomas, bibliotecas, herbario, insectario, laboratorios especializados incluido el de cómputo, silos de forraje y granos, así como áreas administrativas.

La comunidad académica conformada por autoridades, docentes y alumnado, promueven una amplia variedad de actividades académicas y de vinculación con el propósito de fortalecer los conocimientos adquiridos a través la participación en ferias agrícolas, exposiciones, olimpiadas académicas, proyectos temáticos y asistencia a congresos, entre lo más destacado.

Finalmente, se tiene una importante vinculación con sectores gubernamentales a través de colaboraciones para llevar a cabo capacitaciones, cursos de buenas prácticas y proyectos de emprendimientos para jóvenes estudiantes; de entre las entidades con las que se tiene relación destacan, la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales SEMARNAT, Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural SADER, Consejo Mexicano para el Desarrollo Rural Sustentable CMDRS, Servicio Nacional de Sanidad, Inocuidad y Calidad Agroalimentaria SENASICA, Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias INIFAP, Instituto Nacional de Pesca y Acuicultura INAPESCA, Comisión Nacional de Acuicultura y Pesca CONAPESCA, Consejo Nacional Agropecuario CNA y el Instituto Nacional de Economía Social INAES.

4.2 Instrumento y muestra

Con el propósito de recopilar información para el análisis de la investigación sobre el nivel de alfabetización académica de los alumnos de 5º semestre del bachillerato tecnológico público, se analizaron las categorizaciones que permitieron recopilar la información que estableció el marco circunstancial, a través de un instrumento encuesta; el cual se aplicó a una muestra de ochenta alumnos vigentes en el momento del evento; este formulario se dispuso en la nube con la aplicación *Google Forms*, lo que permitió utilizar los medios digitales para su acceso, comprobando con ello que la educomunicación permitió ser una plataforma didáctica en los procesos pedagógicos y de investigación. La encuesta está seccionada en cinco categorizaciones, las cuales corresponden a:

- I. Contexto personal y familiar
- II. Estrategias de análisis y comprensión lectora
- III. Competencias comunicativas de escritura
- IV. Competencias tecnológicas y manejo de datos
- V. Observaciones

En el primer apartado del cuestionario; de lo *personal y familiar* los reactivos dieron cuenta de que la edad de los alumnos y alumnas oscila entre los 16 y 18 años de edad; del cual un 64% son mujeres y un 36% son varones. El 88% vive en la Ciudad de México y el 12% vive en el Estado de México.

A la pregunta ¿cuál es el grado máximo de tu padre? El 3.6% tiene primaria, el 44.5% tiene secundaria, el 37.3% bachillerato, el 9.6% licenciatura y el 4.8% posgrado. En la misma

pregunta para la madre; el 9.6% tiene primaria, el 35% tiene secundaria, el 36% tiene bachillerato y el 14.5% licenciatura y posgrado el 4.8%.

A la pregunta de cuántos libros se tienen en casa que no sean los escolares; se tiene que el 8.4% ninguno, el 44.6% de 1 a 10 libros, el 20.5% de 11 a 20 libros y, el 26.5% más de 20 libros. El 82% no asiste a una biblioteca y el 10.8% sí asiste a una biblioteca.

A la pregunta ¿tienes computadora personal en casa solamente para tu uso? para el 38% de los alumnos la computadora que usan si es para uso personal; el 26.5% no tiene computadora en casa y, el 34.9% comparte la computadora con otro miembro de la familia.

El 88% tiene Internet en casa y, el 12% no tiene Internet en casa. El 98.8% tiene celular personal.

Respecto a la pregunta ¿cuál es el porcentaje de interés que tienen por continuar con su educación universitaria? El 15.7% tiene un 50% de interés, el 78.3% tiene un 100% de interés y, un 4.8% tiene interés, pero no las posibilidades.

En el ámbito de las “Estrategias de análisis y comprensión lectora” en la pregunta ¿Además de las lecturas indicadas por tus profesores, lees por tu cuenta referencias bibliográficas, artículos y/o publicaciones de tus materias escolares que no hayan sido indicadas por tus maestros? El 67.5% contestó que sí y, el 32.5% que no.

Ante la pregunta ¿cuál consideras que es tu porcentaje de comprensión lectora? El 63.3% de los alumnos encuestados indicó que su porcentaje es del 50% y, el 37.7% del 100%.

¿Consideras que todos los textos se deben leer de la misma manera? El 18% dice que sí, el 56.6% que no y, el 25.3% lo desconoce.

El 80% de los alumnos manifiesta hacerse preguntas en el transcurso de una lectura con el propósito de conocer lo que quiso decir el autor y, el 19% no se hace cuestionamientos durante sus lecturas.

El 30% de los alumnos toma notas de sus lecturas en el momento en que lee; el 69.9% no toma notas durante sus lecturas.

El 28.9% de los alumnos lleva a cabo alguna actividad que le permita plena comprensión del texto mientras lee, en cambio el 71.1% no lleva a cabo actividades de comprensión durante sus lecturas.

En el ámbito de las competencias comunicativas de la producción textual, el 89.2% de alumnos encuestados le parece fácil elaborar resúmenes de sus textos escolares; en contraste el 10.8% le resulta difícil.

Finalmente se cierra esta categorización manifestando que el 95.2% de alumnos les interesaría conocer estrategias para incrementar su nivel de comprensión; al resto no le interesa.

En el ámbito de las “competencias comunicativas de escritura”; El 78% de alumnos escribe de 1 a 3 documentos escolares al día; el 19% de 4 a 6 documentos y, el 3% tiene una producción textual de 7 a 10 documentos escolares. Al 78% se les facilita la producción de textos escolares, al 21 no.

Respecto a la pregunta ¿En qué nivel de percepción consideras que se encuentra la coherencia y congruencia de tus textos? Es decir, si otro compañero o maestro los comprenden en una primera lectura. Al 44.6% de alumnos si entienden sus escritos y, al 54.2% “más o menos se entienden sus escritos”.

El 18% de los alumnos dice no tener ninguna planeación para la escritura de un texto, el 62.7% dice escribir lo que considera importante y, 19.3% dice tener un plan para escribir.

El 95.2% de los alumnos encuestados manifiesta tener interés en conocer estrategias que les permitan expresar en un texto ideas de manera clara y comprensible para el alumno y sus lectores.

Y finalmente, para el ámbito de las “competencias tecnológicas y manejo de datos”, a la pregunta: ¿Cuál consideras que es tu nivel de comprensión sobre los textos de temas escolares que lees de Internet? El 38.6% dice sí comprenderlos, sin embargo, el 60.2% dice “más o menos comprenderlos”.

¿Cuánto tiempo dedicas a tus actividades escolares utilizando el Internet al día? El 9.6% una hora, el 24.9% dos horas, el 15.7% tres horas, el 38.9% más de tres horas.

Ante el planteamiento: “Si bien, sabemos que conoces el ámbito tecnológico de Internet ya sea por celular o computadora ¿Consideras importante aprender estrategias digitales asociadas al mejor aprovechamiento del Internet en beneficio escolar?” el 98.8% manifiesta que sí.

4.3 Análisis de resultados

La triangulación de elementos metodológicos, como proceso de validación epistemológica, permitió llevar a cabo una *racionalidad hermenéutica*, Habermas (1992, como se cita en Cisterna, 2005); en el que los criterios específicos para la elaboración de marcos metodológicos permitieron recopilar la información de campo. Mediante la construcción de categorías apriorísticas, así como procedimientos para analizar la información obtenida, a partir de una acción de triangulación ascendente y dialéctica, que de manera coherente proponga los criterios de interpretación.

La triangulación hermenéutica fue la acción de reunión y cruce dialéctico que se aplicó a toda la información pertinente al objeto de estudio, incluyendo por supuesto la surgida en la investigación por medio del instrumento, constituyendo así el corpus de los resultados.

Realizada la integración de toda la información con posibilidades de triangulación, fue posible sostener entonces que se cuenta con un corpus coherente, que reflejará de modo orgánico aquello que denominamos resultados de investigación.

A partir de la recolección de los datos, se procedió a su análisis con el propósito de definir y elaborar el problema. Se habla de un problema construido porque nuestros objetos de investigación no son de la realidad, sino constructos teorizados; es así como tomamos un

fragmento de la realidad y tratamos de explicarlo en términos de modelos teóricos, a fin de explicar cómo se produce, identificando el por qué, así como las acciones y procesos que contribuyen a crearlo.

A manera de construir una conceptualización diré que la interpretación de la información constituye por sí misma, el momento hermenéutico; siendo así la naturaleza misma de la interpretación textual, por lo que se constituyó como la instancia desde la cual se estructuró el conocimiento. Para este momento del proceso fue necesario ordenar de modo sistematizado y secuencial la argumentación, ya que su realización surgió a partir de la comprensión de que del campo educativo puede ser entendido epistemológicamente desde dos grandes áreas: a) el de las ciencias pedagógicas, conformado a su vez por tres campos de teoría y praxis; el currículo, el didáctico y el de la evaluación; y b) el de las ciencias o disciplinas complementarias de la educación, como lo son la filosofía de la educación, sociología de la educación y psicología educativa.

Con estos primeros elementos conceptuales y aunado con las investigaciones sobre el tema es posible decir que existen elementos interpretativos recurrentes de parte de los alumnos de nivel medio superior que adolecen de las herramientas instrumentales que les permiten abordar de manera crítica el análisis y producción textual que les permita reconocer que se interioriza un aprendizaje significativo, y que en una segunda etapa les permite explicar con sus propias palabras y de manera analítica el conocimiento comprendido.

Por otro lado, la encuesta consideró incluir categorizaciones socioeducativas; es decir, que se incluyeron reactivos que permitieron identificar elementos de los motivos por los cuales los alumnos se ven impactado por su contexto social y familiar cotidiano, ya que este factor influye entre otros, de manera determinante, sobre su desempeño escolar y formativo.

Por lo tanto, la interpretación de la información recopilada muestra lo siguiente: En la categorización *contexto personal y familiar*, a la pregunta cuál es el grado máximo de los padres, se obtuvieron los siguientes datos de los cual se analiza:

Tabla 1

Grado máximo de estudios de los padres del alumnado objeto de investigación.

	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Licenciatura	Posgrado
Mamá	3.6	44.5	37.3	9.6	4.8
Papá	9.6	35	36	14.5	4.8

Nota. La información presentada forma parte de la respuesta a los reactivos 6 y 7 obtenidas del instrumento encuesta aplicada a los estudiantes.

Analizando la información de la tabla 1., grado máximo de estudios de los padres, se observa que la *mayoría* de los alumnos tienen padres con estudios logrados de *secundaria* y *bachillerato*; deduciendo que el 70% de los alumnos concluirá sus estudios hasta este nivel, debido a que el ejemplo de los padres puede hacer tendencia. Además, en otro ángulo del análisis, los padres tendrán la posibilidad, en su caso, de apoyar académicamente a sus hijos hasta el grado máximo alcanzado.

De esta manera, confrontado con las investigaciones estudiadas, se confirma que, de manera muy general, los jóvenes estudiantes con circunstancias semejantes concluyen sus estudios de la misma forma que sus padres. Estos análisis dan argumento para que el alumno se agencie de estrategias que amplíen sus posibilidades tanto de permanencia, conclusión y continuidad de sus estudios.

Respecto a la pregunta, sobre cuántos libros se tienen en casa que no sean los utilizados en la escuela se muestran los siguientes resultados:

Tabla 2

Porcentaje de alumnos con determinado número de libros en casa que no son los escolares.

Relación entre el número de libros no escolares por alumno			
Ninguno	De 1 a 10	De 11 a 20	Más de 20
8.4	44.6	20.5	26.5

Nota. Esta información corresponde al reactivo 8 como respuesta del instrumento aplicado a los alumnos objeto de estudio. Las cifras son el porcentaje del total de alumnos de la muestra.

Para la revisión del número de libros que tienen los alumnos que no sean escolares, se analiza la Tabla 2., identificando que poco menos de la mitad de los alumnos tienen de uno a diez de este tipo de libro; el 26.5% dice tener más de 20 y el 8.4% manifiesta no contar con ningún libro de esta categoría.

El acercamiento a esta importante esfera de formación para el estudiantado deja en claro que los alumnos no tienen el hábito de la lectura; por lo que, considerando la importancia de este ámbito formativo, es posible deducir que este aspecto detectado forma parte de la escasa facultad de los alumnos para llevar a cabo los análisis textuales a los que se ve enfrentado en la cotidianidad académica.

En el análisis de otro importante aspecto formativo para los alumnos como lo es el acceso a la biblioteca física; si bien es posible cuestionar la pertinencia e importancia o no de este

enorme recurso de consulta y que a pesar del exponencial crecimiento de los recursos tecnológicos digitales y su facilidad para el acceso a bases de datos mundiales a través del Internet, hasta el momento es imposible soslayar su pertinencia como campo de consulta referencial, por lo que este grupo en estudio manifestó que un 80% no asiste a una biblioteca. También será importante reconocer que la biblioteca física no solamente ofrece la disponibilidad del libro, sino que dispone por lo general de servicios bibliotecarios que potencializan y robustecen las posibilidades de acercamiento al conocimiento de primera mano.

Una de las herramientas protagonista en el desempeño escolar es la computadora personal, y personal no solamente por ser utilizada por una persona, sino porque es el término que se le dio cuando su nacimiento, con el objetivo de diferenciarla con las computadoras de mayor magnitud utilizados en ambientes de investigación o empresariales, los *mainframe*.

La computadora personal como herramienta tecnológica se ha convertido en imprescindible y de uso generalizado en el ámbito escolar y académico, sin embargo, aún prevalecen sectores de la población marginados que no lo tienen o lo comparten con los miembros de la familia.

Para nuestra población de estudio, el 26.5% no tiene computadora en casa; el 34.9% comparte el equipo familiar, y el 38% lo tiene exclusivamente para uso personal. Estas cifras son indicativas de que 6 de 10 alumnos, o no cuenta con equipo de cómputo, o tienen dificultades para acceder a él; lo que por un lado confirma la importancia de los servicios bibliotecarios que prestan un equipo de cómputo con conexión a internet además del acceso a libros físicos.

En el mismo ámbito tecnológico, casi el 90% tiene internet en casa y prácticamente el 90% de alumnos tiene equipo móvil celular personal. Esto es indicativo inequívoco que la facilidad para la obtención de un equipo celular y su exponencial e imparable evolución tecnológica tanto en desempeño de los circuitos como en las llamadas *aplicaciones*, resulta el dispositivo tecnológico por excelencia para el joven estudiante, ya que puede ser utilizado tanto

para el ámbito personal de las redes sociales, como apoyo al ejercicio escolar, casi igualando las posibilidades de la computadora.

Como información asociativa, será de gran relevancia que los diseños de estrategias de intervención incluyan el uso de plataformas de tecnología móvil, ya que, al ser un dispositivo esencial en la cotidianidad estudiantil, ya que los aspectos, *móvil, portátil y de buen desempeño*, son un nicho para implementaciones académicas que impacten significativamente de manera positiva y benéfica en el desempeño escolar del alumnado.

Toda esta información es vinculativa con la dificultad del alumno para el desempeño de sus actividades académicas y, por tanto, afecta el proceso de aprendizaje para las competencias discursivas y letradas de análisis y producción textual, sensibilizando la esencia misma del propósito académico.

Si bien el presente proyecto no contempla solucionar la problemática tecnológica aquí mencionada porque conlleva implicaciones fuera del alcance del presente, se considera como elemento contextualizador de factores involucrados en la articulación de la socialización discursiva que nos ocupa y que pueda ser un elemento que se considere para ampliar su estudio para quien dé continuidad al presente estudio.

Finalmente, para el último reactivo de esta categorización; las intenciones para continuar con sus estudios superiores, el 20.5% de la población de estudio manifestó entre un, *no tener una definición de continuidad y tener las intenciones, pero no los recursos*. En este sentido será importante ubicar a este grupo y si así lo deciden los alumnos, darle seguimiento en los órdenes escolares necesarios para que solamente si es su voluntad puedan sumarse al grupo que tiene determinado una continuidad al nivel superior, y por supuesto, involucrarlos en las dinámicas de socialización discursivas letradas a fin de que puedan hacer un uso facultativo de las estrategias de la literacidad académica y formar una voluntad en el análisis y crítica textual del ámbito académico.

Ahora se aborda el análisis a las respuestas referentes a la categorización de *estrategias de análisis y comprensión lectora*; en la primera pregunta sobre si el alumno lee por cuenta propia referencias bibliográficas, artículos, publicaciones sobre sus actuales materias que no hayan sido indicadas por sus profesores; el 67% de los alumnos refiere tener esta actividad, y un 32% que no lo lleva a cabo.

Resulta relevante que el alumno se forme un corpus de conocimiento extracurricular ya que ello le socializará en los contenidos letrados permitiéndole la integración de nuevo vocabulario, ortografía y modos de congruencia textuales que serán de valor para su aplicación cotidiana en sus propios desarrollos.

A la pregunta sobre cuál considera el alumno que es su nivel de comprensión lectora, si bien poco más de la mitad de los alumnos manifiesta un porcentaje de 50% en su capacidad de análisis textual, el resultado de otros reactivos que se plantean más adelante constata la debilidad de esta competencia, lo cual refrenda la problemática y su importante atención a través de que el alumnado aprenda las estrategias discursivas letradas.

Respecto a la pregunta si se considera que todos los textos se deben de leer de la misma manera, poco más de la mitad; el 56% dice que si, sin embargo, uno de los cuestionamientos que se analiza más adelante, resulta indicativo de que este es otro de los factores desconocidos para los jóvenes lectores, además de esto es importante identificar que casi la mitad de los alumnos, o no cree que se deba hacer un trabajo previo para identificar de qué manera se abordará algún texto o lo desconoce; y lo mismo sucede con los alumnos que dicen hacer actividades durante la lectura que les permitan una mayor comprensión textual, por lo tanto este grupo de alumnos identificados de manera directa con esta situación se convierten en sujetos que ineludiblemente serán objeto para la intervención diseñada. La respuesta que confirma el reconocimiento por parte de los alumnos de la existencia de un déficit en su literacidad es la aceptación voluntaria del manifiesto interés por conocer estrategias para incrementar su nivel de comprensión, el 95%.

El diseño de las categorizaciones del cuestionario permitió identificar si los alumnos contestaban con veracidad frente a los reactivos; por lo que ante el cuestionamiento de si se lleva a cabo alguna actividad que permita la plena comprensión del texto mientras se lee, el 71% manifestó no asumir ninguna actividad durante sus lecturas; lo que deja en claro que esta mayoría es la tendencia de las preguntas previas.

Dando paso al análisis de la siguiente característica que observa la literacidad académica; la producción textual, la mayoría de los sujetos, prácticamente el 90% indica tener facilidad para el desarrollo de textos escolares, específicamente de los resúmenes; en semejante sentido el 78% escribe de uno a tres documentos escolares al día; si bien estas características pueden ser relativas en primera instancia, se justifican los reactivos cuando se le cuestiona si los textos que desarrolla tienen coherencia y congruencia, lo que de manera coloquial representaría el que otro par o docente comprender sus textos escritos en una primera lectura, a lo que responden considerando que un 44% logra este propósito.

Nuevamente la mayoría de los alumnos, el 95% manifiesta la intención, voluntaria, de conocer estrategias que les permitan claridad al momento de plasmar sus ideas de forma textual; es decir en la elaboración de sus escritos.

Finalmente se analiza la categorización correspondiente a las competencias tecnológicas y manejo de datos, y aquí quiero precisar que si bien las generaciones a quienes se aplica este trabajo metodológico forman parte de las generaciones que nacen en un momento en que las tecnologías de la información son elementos cotidianos ya no solamente como herramientas auxiliares de apoyo a las actividades del ser humano, sino que forman parte fundamental de su actividad cotidiana convirtiéndose en elementos fundamentales al punto de considerar que quien no cuenta con ellos queda fuera de un progreso formativo de calidad. Estoy hablando de todas las posibilidades que pueden experimentarse en el trinomio computadora-programas-internet; en donde a pesar de que los jóvenes les resulta *natural* convivir con estos desarrollos tecnológicos, prevalece el *hueco* formativo que se asumió al considerar a estos desarrollos *intuitivos*; por lo que

se hace necesariamente indispensable cerrar la brecha de la metodología tecnológica y el aparato tecnológico mismo.

Lo anterior plantea la propuesta para fortalecer las competencias metodológicas tecnológicas digitales, a través de la enseñanza de estrategias que permitan el mejor aprovechamiento de los conceptos lógico-organizacionales con los que operan los dispositivos de almacenamiento, así como el mejor aprovechamiento de los recursos que ofrece el internet por cuanto a tener la certeza de que las búsquedas se realicen identificando los sitios que ofrecen información de fuentes confiables.

4.4 Identificación del problema

A partir de los datos recopilados a través del instrumento diagnóstico, su análisis e interpretación, se está en posibilidades de identificar la problemática que aqueja a los sujetos investigados. El resultado analítico de interpretación de los resultados obtenidos a través de la encuesta aplicada a los alumnos objeto de estudio muestra una necesidad de aprender estrategias de literacidad que les permitan contar con dispositivos para enfrentar lecturas críticas y producciones textuales de sus materias de estudio que les conformen un corpus analítico.

En el mismo sentido se identificó que los alumnos no cuentan con la capacidad para la producción textual acorde al nivel educativo en el que se encuentran en formación, del cual se pretende inclusive les permita asumir de la mejor manera el abordaje del siguiente nivel superior y su desempeño frente al reto formativo. Este proceso implica una planeación previa que, además, involucra el análisis metacognitivo sobre el que se tenga la claridad de lo que implica el desarrollo de cada una de las etapas del proceso previo a la producción textual.

En el ámbito de la educomunicación se hace vital, precisar elementos estratégicos tecnológico-organizacionales, que sean el puente digital con el que se identifique el alumno como

ámbito de desempeño formativo, con el propósito de que le resulte atractivo e innovador el esquema de aprendizaje.

Dicho lo anterior como fundamento metodológico, se establece como objetivo principal; aportar herramientas para la lectura y escritura de textos académicos con la finalidad de apoyar a las y los estudiantes en su desarrollo académico.

5.- DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

El presente capítulo presenta la propuesta de diseño para la estrategia de posible intervención, como capítulo final del presente trabajo, concluye con el ámbito metodológico, en el que a través de esta propuesta, puede ser posible llevar a la práctica un taller de alfabetización académica en línea, articulando contenidos y actividades a través de secuencias didácticas, fundamentadas en el marco metodológico del método ELI, dando así, la posibilidad de dar respuesta a la problematización detectada en los momentos de diagnóstico.

El presente, hace un recorrido explicando la vinculación entre la fundamentación teórica, las implicaciones metodológicas y su aplicación práctica a través de secuencias didácticas que son flexibles permitiendo el ajuste necesario a las presiones procedimentales de los resultados del seguimiento a cada módulo aplicado.

5.1 Taller de alfabetización académica en línea

La metodología documental, con apoyo de la técnica de análisis de contenido, modelan el plan de acción para el diseño del proyecto de intervención educativa de alfabetización académica, el cual se estructura a partir de la “necesidad de unificar los elementos esenciales de una estrategia con fines didácticos que vincule la praxis docente con la teoría vigente, tomando en cuenta el dominio conceptual como implícito” (Feo, 2009, secc. resumen).

El eje didáctico conformado por la planificación y evaluación de los aprendizajes se manifiesta en la praxis como hecho educativo a través de los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales (Feo, 2010, párr. 3), donde el estudiante se significa como resultado de la autoconstrucción del nuevo aprendizaje, articulado con sus conocimientos previamente adquiridos;

lo que potencializa la generación de conocimiento praxiológico aplicado a su ámbito competencial.

Se asumirá la estrategia instruccional, la cual no considera que sea necesaria la presencialidad del alumno y el docente para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, debido a que la acción educativa es viable estableciendo un dialogo didáctico asimilado a través del apoyo tecnológico en el que por las situaciones sanitarias ya conocidas, el alumno es consciente de los nuevos procedimientos escolares para aprender, los cuales en una buena medida implican la autogestión; por supuesto no se soslaya, mejor aún se promueve y está disponible el asesoramiento docente.

Las estrategias de aprendizaje están indicadas por los procedimientos de técnicas específicas para la alfabetización académica, enmarcados en sesiones deliberadamente conducidas a través de actividades, que permitirán el logro del objetivo que como meta se manifieste en la planeación educativa.

Las estrategias de evaluación están diseñadas a manera de generación de la reflexión en la valoración de los logros alcanzados y su significación como aprendizaje praxeológico aplicable en el proceso educativo del estudiante; es decir, la evaluación reflexiva le permite establecer un parámetro de conocimiento adquirido, el cual podrá aplicar en su contexto educativo real; es decir, que las técnicas y habilidades adquiridas serán aprendizajes transferibles a sus procesos de formación académica.

El material instruccional faculta al alumno llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje sin la presencia momentánea del docente, ya que lo procedimental estará dispuesto de tal manera que el alumno tendrá las indicaciones pertinentes para llevar a la acción el hecho educativo.

5.2 Fundamentación de la estrategia y el contenido

Con el propósito de describir el ambiente de aprendizaje y sus dimensiones, mencionaré que el ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural en el que vive; se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente.

El ambiente es concebido como el conjunto de factores internos; es decir, biológicos, químicos, externos, físicos, psicosociales, que favorecen o dificultan la interacción social; factores que no limitan el ambiente como un espacio necesariamente físico, sino que están asociados a los elementos que lo ocupan; en el que “es necesario entender el espacio como un ámbito de vida, en el cual la vida se sucede y se desenvuelve: Es un conjunto completo” (Battini, 1982, como se cita en Corbalan, 2008).

Por lo tanto, el ambiente será concebido como la construcción diaria, la reflexión cotidiana, la singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación. (Ospina 1999, como se cita en Duarte, 2003). Considerando el marco de perspectivas descritas, será posible decir que la expresión “ambiente educativo” nos decantará a pensar en el ambiente, como el sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma.

En relación con el clima social, ha de fundamentarse en un estilo de interacción comunicativa entre profesores y alumnos y de estos entre sí que favorezca la autonomía del alumno, propiciando su iniciativa y la toma de decisiones, en un ambiente de seguridad y confianza donde las diferentes personalidades del grupo-clase puedan manifestarse de forma auténtica y sin enmascaramientos y dónde se practique un tipo de relación interpersonal basada en la estima y el respeto mutuos. (Parra, 2003, p. 23).

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción o a las relaciones

interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. (Chaparro, 1995, como se cita en Duarte, 2003).

La UNESCO ya en 1998, consideraba en su informe mundial de la educación, que los entornos de aprendizaje virtuales constituyen una forma totalmente nueva de tecnología educativa y ofrece una compleja serie de oportunidades y tareas a las instituciones de enseñanza de todo el mundo, definiendo al entorno virtual como un programa informático interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada; es decir, que está asociado a nuevas tecnologías.

Si bien la internet existe desde 1972 funcionando de manera incipiente (UNAM, Curso de inducción en TIC, 2021, secc. Historia del internet), demoró aun algunos años más para funcionar como hoy la conocemos. Por otro lado, los desarrollos que permitieron su posterior utilización por cualquier usuario sin experiencia previa, comenzaron en 1989 (BBC News Mundo, 2019), por lo que la visión de la UNESCO que dimensionaba en 1998 como novedosa, implicaba el uso de un entorno virtual como ambiente educativo con carácter pedagógico lo cual, era una idea que no estaba errada; sin embargo, debían sucederse eventos particulares para cada país, determinados por sus circunstancias de desarrollo político social para que se considerará a la educación virtual como importante además de considerar que se tuviera la tecnología que lo soportara. Definitivamente el evento mundial que forzó de manera determinante y que decantó el uso, aprovechamiento y reconocimiento del ambiente educativo virtual por sobre la educación presencial, fue la pandemia del SARS-CoV2 (COVID-19).

Los nuevos entornos de aprendizaje, favorecidos con la incorporación de las tecnologías se potencian en la educación a distancia por ser un modelo que tiene como principal

característica la no presencia física entre quien enseña y quien aprende. Es por lo anterior que en la educación a distancia los nuevos medios tecnológicos son un elemento que deben considerarse en la planeación y diseño de contenido de aprendizaje, porque su articulación permitirá desarrollar y propiciar el mejor escenario a los momentos educativos, en los que como acción pedagógica prevalecerá la autogestión de contenidos por parte del aprendiente, así como la colaboración en colectivo entre pares y de manera excepcional, la interacción presencial a distancia a través de videoconferencia.

A este respecto es importante mencionar la importancia de la autogestión, que en suma implica una auto-regulación cognitiva, además de hábitos en el manejo temporal y de determinación para la ejecución de acciones y actividades específicas en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del ámbito educativo virtual, porque el primer par con el que se encuentra el alumno es él mismo, en donde si bien la base tecnológica actual permite comunicación inmediata con sus pares compañeros o docentes, el estudiante se enfrentará a la inminente necesidad de razonar y resolver sobre la manera de abordar el contenido del currículo desde sus aprendizajes previamente adquiridos.

Como Berge, Colins y Dougherty (2000 como se cita en Henao, 2002, p. 34) sostienen, que para desenvolverse y aprovechar de manera óptima un ambiente virtual de enseñanza aprendizaje, los usuarios requieren un conjunto de destrezas y actitudes tales como:

- Asumir la responsabilidad de un aprendizaje autónomo
- Habilidades suficientes para administrar su tiempo y actividades
- Practicar buenos hábitos y estrategias de estudio
- Mostrar eficacia personal y disposición para aprender en un ambiente nuevo y novedoso

Los autores también sostienen que el diseño de un curso virtual al igual que los presenciales se debe organizar con los siguientes elementos:

- Contenidos del curso (textos, documentos, notas de clase, videos, audios, gráficos, entre otros)
- Interacción (entre el docente y estudiante, así como entre pares)
- Monitoreo del aprendizaje
- Evaluación del logro de los objetivos del curso

Otros autores como Miller y Miller (2000, como se cita en Henao, 2002, p. 33) sostienen que la planeación y organización de un curso en la red, debe considerar lo siguiente:

- La validez de los enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza
- Una visión epistemológica personal asociada a un enfoque didáctico
- Una evaluación de los recursos y conocimientos que se tienen a nivel tecnológico
- Las metas de aprendizaje del curso
- La estructura del contenido del curso
- Las características cognitivas y la motivación de los alumnos
- Adoptar los enfoques teóricos y los procedimientos de enseñanza

En el entorno de un curso virtual debe estar orientado por modelos teóricos de diseño instruccional y tener en consideración otros factores como la interfaz y plataforma del usuario, la estructura de la información, la guía para la navegación y las estrategias para la comunicación en línea.

Finalmente, de acuerdo con Castaneda & Ortega (2004 como se cita en Meza 2013) el aprendizaje académico puede entenderse como una actividad cognitiva constructiva, pues supone: a) el establecimiento de un propósito: Aprender; y b) una secuencia de acciones orientadas a alcanzar o satisfacer este propósito. Por lo tanto, el aprendizaje académico comparte con otras actividades cognitivas la característica de organizarse temporalmente en un antes, un durante y un después de la actividad *per se*.

El precepto precedente, será de importante valor procedimental para el cognoscente ya que estos tres momentos educativos establecen la didáctica sobre la cual se llevará el desarrollo

del proceso de enseñanza aprendizaje de la alfabetización académica y, de lo cual deberán estar presupuestados los actores educativos, en el que se evidencia que la comprensión lectora y su análisis académico, así como la producción textual igualmente académica, implica una consciencia pedagógica de los tres momentos educativos; es decir, el cómo se desempeñen en el antes, durante y después, representará la funcionalidad del modelo académico alfabetizante como el logro por alcanzar.

Los momentos educativos se presentan a detalle en las sesiones que como secuencias didácticas se desglosan en el apartado siguiente.

5.3 Descripción del plan de implementación de la propuesta

Como parte del diseño que se propone en una implementación, será aplicar seis sesiones virtuales que incluyen actividades presenciales a distancia y actividades en línea, a través de plataforma tecnológica gratuita y de uso generalizado denominada videoconferencia, además de la construcción de una plataforma que como repositorio de contenidos sea utilizable en computadora de escritorio, computadora portátil, *Tablet* e inclusive celular; así mismo se han diseñado sesiones autogestivas para el alumno en las cuales se encuentra el contenido disponible a través de plataforma Web de acceso abierto solamente para los integrantes del grupo en formación; la plataforma también tendrá, además del contenido específico para desarrollar como ejercicios prácticos que les lleven al desarrollo de las estrategias de lectura y escritura, material de apoyo como videos y referencias documentales que fortalezcan su proceso de aprendizaje en la materia que nos compete.

La formación en alfabetización académica para el nivel de bachillerato se logrará a través de seis sesiones virtuales en las que se detallan: El nombre de la actividad, los momentos didácticos, su duración, el aspecto de la lengua a trabajar, la habilidad competencial por lograr,

los materiales que se utilizarán en el proceso de enseñanza aprendizaje, los momentos didácticos y las descripciones y/o procedimientos que como estrategias praxiológicas llevarán al alumno al aprendizaje propuesto para cada una de estas sesiones.

La educación creativa de los niño/as y jóvenes es una necesidad, pero ante todo un derecho de las nuevas generaciones. Lo ha sido siempre y más aún hoy en la situación social de vida y educación de la actual generación Net (nativos digitales) tan influenciada por las tecnologías de la información y las comunicaciones, comúnmente conocidas estas sus siglas: TIC. El desarrollo de la creatividad es una condición necesaria para la plena inserción de los jóvenes en la sociedad contemporánea, no para unos sino para todos y cada uno de los integrantes de la sociedad. Es el derecho innegable que tenemos todos al despliegue de las potencialidades humanas (OCDE, 1998; Davidov, 1986). Y por tanto de realización y trascendencia como profesionista, técnico, obrero, pero sobre todo como persona. (Ferreiro, 2012, p. 2)

Y como menciona Ferreiro (2012, p. 13) para aplicar el aprendizaje cooperativo y hacerlo bien consecuentemente con su fundamentación psicológica constructivista socio cultural debemos tener un método. Nuestras investigaciones demuestran la validez del método ELI (Ferreiro, 2012. P. 13) para hacer posible el aprendizaje cooperativo en el salón de clases y con ello el desarrollo de la creatividad.

El método ELI es el resultado de algo más de 30 años de trabajo científico (1977 – 2008). Su planteamiento y validación ha sido realizado mediante distintas modalidades de estudio en la que han participado cientos de maestros y profesores de distintos tipos de instituciones educativas, grado escolar y grupos de alumnos de Cuba, México y Estados Unidos de Norteamérica de modo rigurosamente controlado, así como de algunos otros

países latinoamericanos mediante la modalidad “acción – desarrollo”. El aval a los resultados ha sido a través del tiempo reconocido por diferentes consejos científicos de las instituciones de educación superior en las que he trabajado, desde la Distinción Especial por el Ministerio de Educación Superior de Cuba (1982), el reconocimiento de la Academia de Ciencia de Cuba (1990), hasta el más reciente de Scientific Board de Nova Southeastern University en la Florida, USA (Ferreiro, 2012, p. 13).

El método ELI se desarrolla a través de siete momentos en todo proceso de enseñanza aprendizaje; es decir, las siete funciones didácticas o momentos educativos que darán certeza del plan de enseñanza al que los aprendientes serán formados teniendo como puerto de llegada los aprendizajes que plasmados como objetivos se hayan propuesto para tal fin didáctico.

Estas funciones son: La recapitulación, conocida como el momento R; la evaluación de lo aprendido, que constituye el momento E; la reflexión del proceso de aprendizaje y sus resultados, o momento de reflexión; el procesamiento de la información, o momento PI; la activación de los procesos neuro psicológicos que hacen posibles el aprendizaje, también nombrado momento A; y la interdependencia con otros conocido como momento I; así como la orientación de la atención o momento O; todos los momentos son importantes.

Todos son como elementos de un sistema que se relacionan e interrelacionan entre sí y contribuyen al cumplimiento de las funciones didácticas, que hace el aprendizaje significativo. (Ferreiro, 2012, p. 3).

Vale la pena precisar que estas funciones son “momentos”; es decir, que no se consideran pasos secuenciales que se darán siempre en un solo sentido ni orden específico, pero que será importante comprender de manera significativa el concepto de “momento” el cual está referenciado en la teoría del aprendizaje constructivista socio cultural y que se hace necesario reflexionar sobre su desempeño y el impacto que estas tienen en el aprendizaje del grupo y de cada alumno.

Por lo tanto, los aprendizajes deseables será comprender la necesidad de cualquier estudiante de seguir aprendiendo sobre escritura, lectura y oralidad.

- Reconocer los términos de alfabetización académica y literacidad académica.
- Familiarizarse con la idea que los aprendizajes comunicativos en la universidad están ligados al manejo de géneros y tipos textuales o discursivos, así como a prácticas sociales.
- Identificar géneros y tipos textuales o discursivos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la evaluación o calificación en las carreras ligadas a la educación.
- Identificar géneros y tipos textuales o discursivos vinculados al ejercicio profesional relativo a la educación.

A continuación, se desarrollan las sesiones en el marco teórico planteado.

5.4 Taller de alfabetización académica

La reconceptualización epistémica del proceso lector basado en la educomunicación

Sesiones:

1.- El alumno aprenderá los conceptos básicos de la alfabetización académica.

Comprender la conceptualización de la alfabetización académica.

2.- El alumno identificará los pasos del proceso cognitivo para la comprensión lectora I.

Capacidad para elegir y aplicar las estrategias correspondientes al tipo de lectura por abordar de acuerdo con el propósito del alumno sobre la lectura.

3.- El alumno aplicará el conocimiento adquirido de la comprensión lectora I.

Razonar y aplicar la estrategia para abordar un texto dado y metodología del antes, durante y después.

4.- El alumno identificará los pasos del proceso cognitivo para la producción textual.

Aprender las estrategias para el desarrollo textual académico.

5.- El alumno aplicará el conocimiento adquirido de la producción textual.

Aplicar la capacidad cognitiva al desarrollo textual académico.

6.- El alumno elaborará trabajo académico final que implicará el análisis y producción textual.

Capacidad para leer, analizar, y elaborar una producción textual.

Planeación educativa (Método ELI)

Sesión 1 / 6

Tabla 3

Planeación educativa para la sesión 1.

Grupo: Único.		Nivel: Bachillerato.
Nombre de la actividad: 1.- El alumno aprenderá los conceptos básicos de la alfabetización académica.		Tiempo de duración de la actividad: 180 minutos.
Contexto: En línea.		Aspecto por trabajar: Lenguaje académico.
Habilidad por trabajar: Comprender el concepto de la alfabetización académica como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”. (Carlino, 2009, p. 13).		Materiales. - Plataforma WEB “Taller de alfabetización académica” - Plataforma de video Zoom© - Videos tutoriales - Contenidos documentales - Cuentas grupales en redes sociales
Momentos didácticos	Descripción o procedimiento:	
A Creación de un ambiente propicio de aprendizaje	Saludo. Pase de lista. 1.- El alumno accederá a un enlace preestablecido que contiene un video de bienvenida al curso, así como la creación de los canales mediáticos que se implementarán y usarán a través del desarrollo instruccional.	
O Orientación de la atención de los educandos	3.- El alumno definirá con sus palabras lo que entiende por <i>comprensión lectora</i> , así como a reconocer con una explicación, si todos los textos se leen de la misma forma.	
R Repaso de lo que se aprende	5.- Se abre un espacio para la participación de los alumnos en el que puedan exponer sus dudas e inquietudes hasta ese momento.	

<p>Pi</p> <p>Procesamiento de lo aprendido por cada alumno</p>	<p>6.- El alumno habrá identificado a través de conjeturar su propio autodiagnóstico, su ámbito de competencia frente a la actividad lectora, asumiendo su porcentaje de <i>comprensión lectora</i> hacia una reconstrucción conceptual de la misma que le permita escalar al siguiente nivel de aprendizaje.</p>
<p>I</p> <p>Interdependencia entre los miembros del grupo para aprender</p>	<p>7.- En este momento educativo los alumnos interactuarán con sus pares comentando los nuevos conocimientos adquiridos para abordar las lecturas escolares con el propósito de generar empatía colectiva en la que el colectivo identifique semejanza de inquietudes frente a la comprensión de textos en su formación bachiller.</p>
<p>E</p> <p>Evaluación y celebración de los resultados</p>	<p>8.- Se comparte cuestionario a los estudiantes, a fin de que el docente identifique los avances logrados en la sesión respecto al proceso educativo.</p>
<p>SSMT</p> <p>Reflexión de lo aprendido y cómo se aprendió</p>	<p>10.- Derivado de las respuestas al cuestionario, de manera abierta y colectiva cada alumno manifestará a través de las redes sociales lo aprendido en la sesión.</p>

Sesión 2 / 6

Tabla 4

Planeación educativa para la sesión 2.

Grupo: Único.		Nivel: Bachillerato.
Nombre de la actividad: 2.- El alumno identificará los pasos del proceso cognitivo para la comprensión lectora I		Tiempo de duración de la actividad: 180 minutos.
Contexto: En línea.		Aspecto por trabajar: Aprendizaje teórico del análisis cognitivo de la lectura académica en el que el alumno aprenderá a través de las estrategias del "antes, durante y después", así como de los cuatro roles de aprendizaje como recursos del lector; es decir como decodificador, usuario, participante experto o analista investigador ²
Habilidad por trabajar: Capacidad para elegir y aplicar las estrategias correspondientes al tipo de lectura por abordar de acuerdo con el propósito del alumno sobre la lectura.		Materiales. - Plataforma WEB "Taller de alfabetización académica" - Plataforma de video Zoom© - Videos tutoriales - Contenidos documentales - Cuentas grupales en redes sociales
Momentos didácticos	Descripción o procedimiento:	

² Adaptado y traducido de *My Read-strategies for teaching Reading in the middle year.* por César

<p>A</p> <p>Creación de un ambiente propicio de aprendizaje</p>	<p>Saludo.</p> <p>Pase de lista.</p> <p>1.- Previo a esta sesión, se le pidió al alumno revise el material correspondiente que ocupará para la sesión 2., con el propósito de que se contextualice con los procesos cognitivos necesarios para la comprensión lectora aplicable a los ambientes de aprendizaje académicos del nivel bachillerato.</p> <p>Recursos:</p> <p>Planeación de un texto académico</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=1hWrhDoPfpg&list=PLI_FnMR_mbs6Y1s30wuRnCm_cKkySBYHz&index=1</p> <p>Dra. Montserrat que habla sobre la escritura académica, con el propósito de introducirse a la temática.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=86i9TPYVgD8</p>
<p>O</p> <p>Orientación de la atención de los educandos</p>	<p>2.- El alumno explicará en el grupo de WhatsApp© creado para este propósito, las actividades que realizó frente a su lectura y lo determinantes que fueron para la comprensión y análisis, bajo la nueva perspectiva aprendida, y si esto le significa un antes y un después con relación a que cuando leyó el texto la primera ocasión, tuvo dificultad para su comprensión y ahora después de aplicar una estrategia orientada, el análisis se estructura cognitivamente de manera más estructurada y comprensible.</p>
<p>R</p> <p>Repaso de lo que se aprende</p>	<p>4.- El alumno tendrá la capacidad de la comprensión analítica de prácticamente cualquier texto académico, a través de estrategias específicas con las que podrá abordar el análisis textual.</p>
<p>Pi</p> <p>Procesamiento de lo aprendido por cada alumno</p>	<p>5.- El tiempo dedicado a la “reflexión de lo aprendido” le permitirá al grupo procesar lo aprendido utilizando las redes sociales específicas para este taller.</p>

<p>I</p> <p>Interdependencia entre los miembros del grupo para aprender</p>	<p>6.- En este momento educativo los alumnos interactuarán con sus pares comentando las dificultades y aprendizajes que han tenido al enfrentarse a las lecturas escolares con el propósito de generar empatía colectiva en la que el colectivo identifique semejanza de inquietudes frente a la comprensión de textos de su formación bachiller.</p>
<p>E</p> <p>Evaluación y celebración de los resultados.</p>	<p>7.- La evaluación de los logros adquiridos por el alumno, son implícitos en el desarrollo del aprendizaje. Por la correspondiente evaluación del profesor al alumno, este registrará en la bitácora los logros obtenidos de acuerdo con la rúbrica correspondiente.</p>
<p>SSMT</p> <p>Reflexión de lo aprendido y cómo se aprendió.</p>	<p>8.- Derivado de las respuestas al cuestionario, de manera abierta y colectiva cada alumno manifestará a través de las redes sociales lo aprendido en la sesión.</p>

Sesión 3 / 6

Tabla 5
Planeación educativa para la sesión 3.

Grupo: Único		Nivel: Bachillerato	
Nombre de la actividad: El alumno aplicará el conocimiento adquirido de la comprensión lectora I.		Tiempo de duración de la actividad: 180 minutos	
Contexto: En línea		Aspecto por trabajar: Praxis cognitiva de la lectura académica, en la que el alumno aplicará estrategias del "antes, durante y después", así como de los cuatro roles de aprendizaje como recursos del lector; es decir, como decodificador, usuario, participante experto o analista investigador, ante lecturas dadas.	
Habilidad a trabajar: Razonar y aplicar las estrategias para abordar un texto dado.		Materiales. - Plataforma WEB "Taller de alfabetización académica" - Plataforma de video Zoom© - Videos tutoriales - Contenidos documentales - Cuentas grupales en redes sociales	
Momentos didácticos		Descripción o procedimiento:	
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Creación de un ambiente propicio de aprendizaje</p>		<p>Saludo.</p> <p>Pase de lista.</p> <p>1.- El alumno habrá adquirido en las sesiones anteriores la habilidad y capacidad teórica para analizar texto académico, por lo que en esta sesión aplicará las estrategias aprendidas a textos dados.</p>	

<p style="text-align: center;">O</p> <p style="text-align: center;">Orientación de la atención de los educandos</p>	<p>2.- Con el propósito de fortalecer los aprendizajes, a través de un video disponible en los recursos, se le darán al alumno estrategias que podrá utilizar sobre cualquier tipo de lectura y que le ayudarán a definir la mejor comprensión lectora con elementos que serán insumo para el apartado de este taller sobre las "estrategias para la escritura académica".</p> <p>3.- El alumno compartirá en el grupo de WhatsApp® creado para este propósito, las actividades que realizó frente a su lectura y las estrategias utilizadas, lo determinantes que fueron para la comprensión y análisis, bajo la nueva perspectiva aprendida, y si esto le significa un antes y un después con relación a que cuando leyó el texto la primera ocasión, tuvo dificultad para su comprensión y ahora después de aplicar una estrategia orientada, el análisis se estructura cognitivamente de manera más estructurada y comprensible.</p>
<p style="text-align: center;">R</p> <p style="text-align: center;">Repaso de lo que se aprende</p>	<p>4.- El alumno tendrá la capacidad de la comprensión analítica de prácticamente cualquier texto académico, a través de estrategias específicas con las que podrá abordar el análisis textual.</p>
<p style="text-align: center;">Pi</p> <p style="text-align: center;">Procesamiento de lo aprendido por cada alumno</p>	<p>5.- El tiempo dedicado a la "reflexión de lo aprendido" le permitirá al grupo procesar lo aprendido utilizando las redes sociales específicas para este taller.</p>
<p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">Interdependencia entre los miembros del grupo para aprender</p>	<p>6.- En este momento educativo los alumnos interactuarán con sus pares comentando las dificultades y aprendizajes que han tenido al enfrentarse a las lecturas escolares con el propósito de generar empatía colectiva en la que el colectivo identifique semejanza de inquietudes frente a la comprensión de textos de su formación bachiller.</p>
<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">Evaluación y celebración de los resultados</p>	<p>7.- La evaluación de los logros adquiridos por el alumno, son implícitos en el desarrollo del aprendizaje. Por la correspondiente evaluación del profesor al alumno, este registrará en la bitácora los logros obtenidos de acuerdo con la rúbrica correspondiente.</p>
<p style="text-align: center;">SSMT</p> <p style="text-align: center;">Reflexión de lo aprendido y cómo se aprendió</p>	<p>8.- Derivado de las respuestas al cuestionario, de manera abierta y colectiva cada alumno manifestará a través de las redes sociales lo aprendido en la sesión.</p>

Sesión 4 / 6

Tabla 6

Planeación educativa para la sesión 4.

Grupo: Único		Nivel: Bachillerato	
Nombre de la actividad: 4.- El alumno identificará los pasos del proceso cognitivo para la producción textual.		Tiempo de duración de la actividad: 180 minutos	
Contexto: En línea		Aspecto por trabajar: Teoría del Análisis cognitivo de la producción textual académica a través de la enseñanza de estrategias de argumentación escrita disciplinar en el contexto de bachillerato.	
Habilidad a trabajar: Aprender las estrategias para el desarrollo textual académico.		Materiales. - Plataforma WEB "Taller de alfabetización académica" - Plataforma de video Zoom© - Videos tutoriales - Contenidos documentales - Cuentas grupales en redes sociales	
Momentos didácticos		Descripción o procedimiento:	
A Creación de un ambiente propicio de aprendizaje		Saludo. Pase de lista. 1.- El alumno aprenderá la planeación y estrategias para lograr el desarrollo paso a paso de la producción textual de nivel académico.	

<p style="text-align: center;">O</p> <p style="text-align: center;">Orientación de la atención de los educandos</p>	<p>2.- El alumno revisará los recursos disponibles para la producción textual.</p> <p>Recursos:</p> <p>Acercamiento a las culturas discursivas en distintas disciplinas</p> <p>Argumentación escrita disciplinar</p> <p>Planeación de un texto (preescritura)</p> <p>Modos de organización del discurso escrito</p> <p>Conectores textuales</p> <p>Cohesión y coherencia</p> <p>Mecanismos de cohesión: los conectores</p> <p>Conectores y organizadores textuales en la conformación de la coherencia global de un escrito académico</p> <p>Mecanismos de progresión</p> <p>Escribir para una audiencia</p> <p>Formas de progresión temática</p> <p>El género discursivo</p> <p>Elaboración del reporte de investigación</p> <p>La puntuación</p> <p>Los géneros de los trabajos escritos literarios</p> <p>Los recursos lingüísticos de correferencia</p> <p>Repensar después de redactar</p> <p>Vocabulario</p> <p>Normas APA</p>
<p style="text-align: center;">R</p> <p style="text-align: center;">Repaso de lo que se aprende</p>	<p>3.- El alumno tendrá los dispositivos teóricos suficientes (estrategias y nociones) para llevar a cabo la producción textual.</p>
<p style="text-align: center;">Pi</p> <p style="text-align: center;">Procesamiento de lo aprendido por cada alumno</p>	<p>4.- El tiempo dedicado a la "reflexión de lo aprendido" le permitirá al grupo procesar lo aprendido utilizando las redes sociales específicas para este taller.</p>

<p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">Interdependencia entre los miembros del grupo para aprender</p>	<p>5.- En este momento educativo los alumnos interactuarán con sus pares comentando las dificultades y aprendizajes que han tenido al enfrentarse a las lecturas escolares con el propósito de generar empatía colectiva en la que el colectivo identifique semejanza de inquietudes frente a la comprensión de textos de su formación bachiller.</p>
<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">Evaluación y celebración de los resultados</p>	<p>6.- La evaluación de los logros adquiridos por el alumno, son implícitos en el desarrollo del aprendizaje. Por la correspondiente evaluación del profesor al alumno, este registrará en la bitácora los logros obtenidos de acuerdo con la rúbrica correspondiente.</p>
<p style="text-align: center;">SSMT</p> <p style="text-align: center;">Reflexión de lo aprendido y cómo se aprendió</p>	<p>7.- Derivado de las respuestas al cuestionario, de manera abierta y colectiva cada alumno manifestará a través de las redes sociales lo aprendido en la sesión.</p>

Sesión 5 / 6

Tabla 7
Planeación educativa para la sesión 5.

Grupo: Único		Nivel: Bachillerato
Nombre de la actividad: El alumno aplicará el conocimiento adquirido de la producción textual.		Tiempo de duración de la actividad: 180 minutos
Contexto: En línea		Aspecto por trabajar: Praxis analítica cognitiva de la producción textual académica.
Habilidad a trabajar: Aplicar la capacidad cognitiva al desarrollo textual académico.		Materiales. - Plataforma WEB "Taller de alfabetización académica" - Plataforma de video Zoom© - Videos tutoriales - Contenidos documentales - Cuentas grupales en redes sociales
Momentos didácticos	Descripción o procedimiento:	
A Creación de un ambiente propicio de aprendizaje	Saludo. Pase de lista. 1.- El alumno revisará el siguiente video y hará un análisis de este. https://www.youtube.com/watch?v=86i9TPYVgD8 2.- El alumno escribirá un primer texto considerando el diseño de su planeación, así como la identificación de su audiencia, lo cual orientará su estructura. 3.- El alumno revisará los siguientes contenidos: a) Construir la coherencia de un texto. b) Construir la cohesión de un texto. C) Uso de conectores y organizadores textuales.	
O Orientación de la atención de los educandos	4.- El alumno llevará a cabo una revisión de su texto contrastando lo escrito con las herramientas de los contenidos revisados, teniendo como propósito enriquecer su escrito.	

<p style="text-align: center;">R</p> <p style="text-align: center;">Repaso de lo que se aprende</p>	<p>5.- El alumno habrá sido capaz de elaborar un texto académico a través del uso de dispositivos que como estrategias y nociones aprendió en la sesión anterior para llevar a cabo la producción textual.</p>
<p style="text-align: center;">Pi</p> <p style="text-align: center;">Procesamiento de lo aprendido por cada alumno</p>	<p>6.- El tiempo dedicado a la "reflexión de lo aprendido" le permitirá al grupo procesar lo aprendido utilizando las redes sociales específicas para este taller.</p>
<p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">Interdependencia entre los miembros del grupo para aprender</p>	<p>7.- En este momento educativo los alumnos interactuarán con sus pares comentando las dificultades y aprendizajes que han tenido al enfrentarse a las lecturas escolares con el propósito de generar empatía colectiva en la que el colectivo identifique semejanza de inquietudes frente a la comprensión de textos de su formación bachiller.</p>
<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">Evaluación y celebración de los resultados</p>	<p>8.- La evaluación de los logros adquiridos por el alumno, son implícitos en el desarrollo del aprendizaje. Por la correspondiente evaluación del profesor al alumno, este registrará en la bitácora los logros obtenidos de acuerdo con la rúbrica correspondiente.</p>
<p style="text-align: center;">SSMT</p> <p style="text-align: center;">Reflexión de lo aprendido y cómo se aprendió</p>	<p>9.- Derivado de las respuestas al cuestionario, de manera abierta y colectiva cada alumno manifestará a través de las redes sociales lo aprendido en la sesión.</p>

Sesión 6 / 6

Tabla 8
Planeación educativa para la sesión 6.

Grupo: Único		Nivel: Bachillerato
Nombre de la actividad: 6.- El alumno elaborará trabajo académico final que implicará el análisis y producción textual.		Tiempo de duración de la actividad: 180 minutos
Contexto: En línea		Aspecto por trabajar: Capacidad para leer, analizar, y elaborar una producción textual de manera integral.
Habilidad a trabajar: Capacidad para leer, analizar, y elaborar una producción textual como actividad integral.		Materiales. - Plataforma WEB "Taller de alfabetización académica" - Plataforma de video Zoom© - Videos tutoriales - Contenidos documentales - Cuentas grupales en redes sociales
Momentos didácticos	Descripción o procedimiento:	
A Creación de un ambiente propicio de aprendizaje	Saludo. Pase de lista.	
O Orientación de la atención de los educandos	<p>1.- El alumno elegirá de manera libre un texto académico con un mínimo de 6 y un máximo de 10 cuartillas para su lectura frente al cual aplicará todos los aprendizajes adquiridos sobre la lectura académica, del cual presentará un análisis y esquema pormenorizado de cada etapa del proceso lector.</p> <p>2.- El alumno aplicará los conocimientos adquiridos para realizar una producción textual de 10 cuartillas, derivada del análisis textual del punto anterior.</p> <p>3.- El alumno presentará como trabajo final del taller sus trabajos de análisis y producción textual.</p>	

<p style="text-align: center;">R</p> <p style="text-align: center;">Repaso de lo que se aprende</p>	<p>4.- El alumno habrá sido capaz de llevar a cabo un análisis y producción textual en el marco de la cultura académica.</p>
<p style="text-align: center;">Pi</p> <p style="text-align: center;">Procesamiento de lo aprendido por cada alumno</p>	<p>5.- El alumno revisará con su tutor las tareas realizadas y recibirá de éste sus observaciones.</p> <p>6.- El alumno asimilará las observaciones de su tutor y tomará nota para sus posteriores análisis y producciones textuales.</p>
<p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">Interdependencia entre los miembros del grupo para aprender</p>	<p>7.- Los alumnos intercambiarán sus aprendizajes que derivados de su experiencia tuvieron frente a los desafíos que les implicó los procesos de análisis y producción textual.</p>
<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">Evaluación y celebración de los resultados</p>	<p>8.- Los alumnos recibirán una evaluación de su tutor considerando la revisión a sus tareas.</p> <p>9.- Los alumnos evaluarán el desempeño del docente, así como el manejo y conocimiento de los temas abordados.</p>
<p style="text-align: center;">SSMT</p> <p style="text-align: center;">Reflexión de lo aprendido y cómo se aprendió</p>	<p>10.- Los alumnos y el docente compartirán sus experiencias del taller en las redes sociales que para tal efecto se generaron.</p>

Conclusiones

El bachillerato tecnológico público dependiente de la Secretaría de Educación Pública federal, como nivel educativo previo al superior universitario, requiere de consolidar su calidad educativa a través de la formación puntual del estudiantado en la socialización de las prácticas discursivas propias del entorno académico; es decir, de las capacidades para el análisis crítico de los textos de bachiller y pre-universitarios y de su producción textual.

Investigaciones relevantes como la de Núñez (2013, p. 30), destacan la importancia de la competencia comunicativa, referida al uso de estrategias para el abordaje de la lectura y escritura en un contexto de alfabetización académica.

Continuando con este estudio, se hace referencia a que el desempeño en la lectura y la escritura se erigen como una competencia clave integrando información, conocimiento y su producción en el marco de un ecosistema de las nuevas tecnologías de la información y comunicaciones.

En otro referente, Pulido (2008, p. 25) menciona que el dominio de los mecanismos que nos aseguran la comprensión lectora es hoy de gran relevancia porque implica un proceso cognitivo que permite a los estudiantes apropiarse de diversos conocimientos, así como su socialización en grupos letrados.

Así mismo Pulido (2008, p. 25) enfatiza sobre la importancia de la motivación en el desarrollo del aprendizaje, y esto queda claro porque al momento en que el joven alumno es capaz de analizar de forma crítica un texto académico interactuando con él, entonces su autoestima se fortalecerá otorgándole una seguridad para generar un pensamiento crítico a partir del cual tendrá la seguridad progresiva para abordar sus textos escolares académicos y le dará certidumbre para plasmar sus ideas en la producción textual. Entonces tendremos un alumno motivado para las implicaciones inferenciales del aprendizaje y potencial generador de nuevo conocimiento.

Los resultados obtenidos a través del instrumento encuesta aplicado a los alumnos de 5º. Semestre de la carrera de recursos humanos del Bachillerato Tecnológico del Centro Multimodal de

Estudios Científicos del Mar y Aguas Continentales de la Ciudad de México, da muestra en lo general, que el estudiantado no logra una literacidad que le permita afrontar los retos académicos referentes a la lectura crítica de textos y su producción textual; lo que desfavorece su rendimiento competencial letrado.

Por lo anteriormente expuesto en este proyecto educativo, se propone un diseño por el cual es posible transformar esta realidad a través de una intervención planeada que incluye objetos de aprendizaje como estrategias didácticas de la educomunicación, que aplicables de manera articulada se concretan en un taller virtual en línea asíncrono, de alfabetización académica disponible en una plataforma en Internet, que podrá ser abordada de manera intuitiva, aunque existirán las guías procedimentales.

Si bien por situaciones didácticas se diseña la revisión de los temas con una temporalidad específica y total, estos podrán ser revisados por el alumno de manera recurrente a fin de que se clarifique su comprensión y se logre el aprendizaje. Las actividades están identificadas de manera clara y comprensible; si bien, se establece una posible duración de abordaje del tema, que le permite al alumno contextualizarse, este puede decidir nuevamente acceder a la revisión del tema; esto con el propósito de que, con la libertad, elija un tiempo de aprendizaje que se ajuste a sus comprensiones.

En todo momento del desarrollo del taller, el alumno tendrá la posibilidad de consultar a su tutor o tutora a través de diferentes medios tecnológicos como las redes sociales, en las cuales inclusive el tutor propondrá se genere un grupo en red social para que exista interacción entre pares y puedan generar sinergia para compartir dudas o resoluciones de nuevos conocimientos, compartiendo también los aprendizajes previos, ayudando significativamente así a la generación de un corpus letrado sobre los temas de literacidad académica.

Ante este panorama, es necesario comprender que nos encontramos en una sociedad que se transforma constantemente frente a sus circunstancias, a lo cual, las metodologías y didácticas deben adecuarse sin perder la esencia teórica fundamental que da robustez a las transformaciones y nuevas articulaciones en las que si bien los jóvenes de hoy nacieron con los desarrollos tecnológicos ya

consolidados, se hace necesario involucrarlos en la socialización pedagógica que genere una identidad tecnológica, pedagógica y educativa coherente y congruente, que reformule de manera honesta y estable nuevos aprendizajes para el siglo XXI y venideros.

Referencias

- Aparici, R. (Coordinador). (2010). *Educomunicación más allá del 2.0*. Ed. Gedisha.
- Aparici, R. (2011). *Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0*. Revista digital La educación. No. 145. Organización de los Estados Americanos.
http://www.educoas.org/portal/la_educacion_digital/laeducacion_145/articles/roberto_aparici.pdf
- BBC News Mundo. (2019). *¿Cuál es la diferencia entre internet y la web?*
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-47538812>
- Bikandi, U. R. (2011) (coord.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Ministerio de Educación.
https://books.google.com.mx/books?id=eahasJ5vfEkC&pg=PA18&lpg=PA18&dq=chevallard+nucleo+duro&source=bl&ots=QeWZJkd2_3&sig=ACfU3U1TTirVxZqBIABgjeuzkeX9QNDQhg&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj8oKjVmqv2AhVGIGoFHa5cCA0Q6AF6BAg8EAM#v=onepage&q=chevallard%20nucleo%20duro&f=false
- Camps, A. (2012). *Intervención, innovación e investigación. Una relación necesaria para las didácticas*. Enunciación.
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4434>
- Camps, A. (2012). *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.pdf>
- Carlino, Paula. (2002). *Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué*. *Investigaciones en Psicología*, Facultad de Psicología de la UBA, Año 7, Vol. 2.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Géneros escritos. Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

- Castillo, A. (2007). *Actitudes del profesorado de conservatorios sobre la integración educativa: un análisis exploratorio*. Revista Española de Orientación y Pedagogía, 18(1).
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/9992>
- Castro M. C. (2013). *Escribir en la universidad*. en Castro, M. C. (Coord) *Prácticas de escritura académica en la universidad: la producción del ensayo escolar*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://altexto.mx/practicas-de-escritura-academica-en-la-universidad-la-produccion-del-ensayo-escolar-ofrtw.html>
- Cisterna, Francisco. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. vol. 14, núm. 1. Universidad del Bío.
- Corbalan, M. I. (2008), *El tiempo y el espacio como recursos didácticos*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920323.pdf>
- Delgado, M. y Solano, A. (2009). *Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, 2009, Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058027>
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Estudios Pedagógicos N° 29. Universidad Austral de Chile.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/524Duarte.PDF>
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130007.pdf>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S.L.
- Feo, R. (2010). *Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas*. Instituto Pedagógico de Miranda.
- Feo, R. (2009). *Estrategias Instruccionales para Promover el Aprendizaje Estratégico en Estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez*. Trabajo de grado de Maestría no publicada, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Miranda.

- Ferreiro, R. (2012). *La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 10, Número 2. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4115027.pdf>
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Gumperz, J. J., H. Kaltman y K. O'Connor (1982). *Cohesion in Spoken and Written Discourse: Ethnic style and the transition to literacy*. En D. Tannen. Ed. Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy, Norwood.
- Gutiérrez, R. (2014). *Interacción de los componentes del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
www.eltallerdigital.com
- Gutiérrez, M. J. y Fores, R. (2011). *Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios*. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 4, núm. 7, julio-diciembre, 2011. Pontificia Universidad Javeriana.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021741008>
- Henao, O. (2002). *La enseñanza virtual en la educación superior*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad Académica*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. Guía del profesor. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Hyland, K. (2003). *Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process*.
Journal of Second Language Writing.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374302001248>
- INEGI, (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. Nota técnica.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture*, Paidós, Barcelona.

Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. UNESCO-OREALC. 1992.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ed. De la Torre.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Serie: Investigación educativa. Editorial. Graó.

McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Graó..

Méndez, J. A. (2013). *Fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes de grado noveno mediante la producción escrita de historias de vida*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación. Tecnológico de Monterrey. Universidad TECVIRTUAL. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/619538/TESIS%20Johanna%20M%C3%A9ndez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Meza, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición*. Revista de Universidad San Ignacio de Loyola, Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo. Revista Propósitos y Representaciones, Jul.-Dic. 2013, Vol. 1, N° 2. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>

Núñez, J. A. (2013). *La alfabetización académica. Estudio comparado en el ámbito iberoamericano*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13256>

Orozco, E. (2021). *Lectoescritura en el bachillerato y la universidad. Una propuesta didáctica*. Biblioteca Digital de Humanidades. Universidad Veracruzana.

Parra, J. M. (2003). *La Educación en valores y su práctica en el aula. Tendencias Pedagógicas* Universidad Complutense de Madrid.

file:///C:/Users/JOELPE%C3%91AMONTA%C3%91O/Downloads/Dialnet-LaEducacionEnValoresYSuPracticaEnElAula-1012022.pdf

Pérez, G. (2011). *La Web 2.0 y la sociedad de la información*. Revista. Mexicana. Ciencias. Políticas.y Sociales, vol.56, no. 212, Ciudad de México, may./ago. 2011.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182011000200004

Pulido, M. A. (2008). *Estrategias de comprensión lectora en el área de ciencias experimentales del CCH. Tesis de maestría*. UNAM.

https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000631061

Secretaría de Educación Pública, (2020). Programa Sectorial de Educación 2020 – 2024.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0

Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación. (2008). *ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*.

Ruiz, U. y Camps, A. (2009) *Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo*. Revista de Psicodidáctica. Volumen 14. Nº 2. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Barcelona, España.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512724004>

Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos: Estrategias para mejorar su comprensión*. Editorial Santillana.

SEP-UEMSTAYCM, (2018). *UEMSTAYCM Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar*.

Suárez Pasos, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 1, No 1).

http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf

Vilchis, M. A. (2010). *Taller de tecnologías para la práctica educativa*. Unidad 1. La Web 2.0 y la nube. Sistema de Universidad Virtual. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
http://www.educoas.org/portal/la_educacion_digital/laeducacion_145/articles/roberto_aparici.pdf

ANEXO

A continuación, se presenta el cuestionario utilizado para recabar la información diagnóstica, así como los resultados obtenidos de forma gráfica y finalmente las opiniones tal cual como fueron capturadas por los estudiantes, opinando sobre el cuestionario, su contenido y propósito, las cuales son de valor en tanto que es la opinión directa de las y los estudiantes.

Como sugerencia para la posible continuidad de esta investigación, se recomienda incluir en un siguiente instrumento, elementos que permitan conocer el grado de alimentación de los aprendientes ya que es una variable que se incorpora en la contextualización del proceso educativo que busca ser libertario. En el mismo sentido, es formadoramente indicativo que el instrumento se lleve a cabo para los alumnos que así lo decidan sin menoscabo de su decisión de no hacerlo dentro de un marco de pedagogía crítica.

Figura 1

Carátula del instrumento encuesta

7/16/2021 Diagnóstico inicial de alfabetización académica para el Centro Multimodal de Aguas Continentales CDMX de la Dirección General Tecnol...

Diagnóstico inicial de alfabetización académica
para el Centro Multimodal de Aguas
Continetales CDMX de la Dirección General
Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar-
Secretaría de Educación Media Superior-SEP

2020
Cuestionario para estudiantes septiembre de 2020
*Obligatorio



Estimados alumnos:
Agradeciendo su participación y, con el propósito de conocer el nivel de literacidad; es decir, tu habilidad de lectura y escritura para nivel medio superior, de los alumnos de 5o. semestre de la carrera de recursos humanos del Centro Multimodal; se les presenta el siguiente cuestionario, el cual permitirá como objetivo, identificar y establecer las estrategias didácticas y pedagógicas para que en un marco metodológico de alfabetización académica se diseñen actividades que permitan resolver la problematización diagnosticada a través de un taller en línea.

El presente cuestionario consta de 5 secciones las cuales podrás contestar aproximadamente en 10 o 15 minutos:

- I. Contexto personal y familiar
- II. Estrategias de análisis y comprensión lectora
- III. Competencias comunicativas de escritura
- IV. Competencias tecnológicas y manejo de datos, y
- V. Observaciones

Agardecerémos tu espontaneidad y veracidad en las respuestas, ya que estas no influirán en tus notas, ni en las estimaciones de tus padres o profesores, en razón de ser una investigación formal y documentada con orientación pedagógica en beneficio de los alumnos del Centro Multimodal.

Gracias

I. CONTEXTO PERSONAL Y FAMILIAR

<https://docs.google.com/forms/d/1if4UUzVZsQB73EeqGkdYpDIhQ149xEuNJMhGQ7IGpJG/edf> 1/11

Nota. La captura de pantalla corresponde a la bienvenida que se da al alumno contextualizándolo en las etapas de la encuesta.

Figura 2

La imagen muestra los reactivos del instrumento correspondientes a la sección I. Contexto personal y familiar

7/16/2021 Diagnóstico inicial de alfabetización académica para el Centro Multimodal de Aguas Continentales CDMX de la Dirección General Tecnol...

1. 1.1 Nombre del alumno *

2. 1.2 Edad *

3. 1.3 Género *

Marca solo un óvalo.

Mujer

Hombre

Otro

4. 1.4 Vives en: *

Marca solo un óvalo.

Ciudad de México

Estado de México

5. 1.5 ¿En que colonia o municipio vives? *

<https://docs.google.com/forms/d/11fj4UUzVZsQB73EqGkdYpDihQ149xEuNJMhGQ7IGpJQ/edit> 2/11

Nota. La captura de pantalla pertenece a los reactivos 1 a 5 de la encuesta en la fase I. Contexto personal y familiar.

Figura 3

La imagen muestra los reactivos del instrumento correspondientes a la sección I. Contexto personal y familiar

7/16/2021 Diagnóstico inicial de alfabetización académica para el Centro Multimodal de Aguas Continentales CDMX de la Dirección General Tecnol...

6. r.6 ¿Cual es el grado máximo de estudios de tu papá? *

Marca solo un óvalo.

Sin estudios

Primaria

Secundaria

Bachillerato

Licenciatura

Posgrado

7. r.7 ¿Cual es el grado máximo de estudios de tu mamá? *

Marca solo un óvalo.

Sin estudios

Primaria

Secundaria

Bachillerato

Licenciatura

Posgrado

8. r.8 ¿Aproximadamente cuántos libros tienes en tu casa que no sean los escolares de temas* como: generalidades del conocimiento, filosofía, religión, ciencias sociales, filología, ciencias naturales, técnica y ciencias prácticas, arte y literatura e historia? *

Marca solo un óvalo.

Ninguno

1 a 10

11 a 20

Más de 20

<https://docs.google.com/forms/d/1fj4UUzVZsQB73EqGkdYpDIhQ149xEuNJMhGQ7GpJQ/edit> 3/11

Nota. La captura de pantalla pertenece a los reactivos 6 a 8 de la encuesta en la fase I. Contexto personal y familiar.

Figura 4

La imagen muestra los reactivos del instrumento correspondientes a la sección I. Contexto personal y familiar

7/16/2021 Diagnóstico inicial de alfabetización académica para el Centro Multimodal de Aguas Continentales CDMX de la Dirección General Tecnol...

9. 1.9 ¿Acudes a bibliotecas para hacer consultas escolares o de interés personal? *

Marca solo un óvalo.

Si

No

10. 1.10 ¿Tienes computadora personal en casa solamente para tu uso? *

Marca solo un óvalo.

Si

No

Comparto computadora con otro miembro de la familia

11. 1.11 ¿Tienes internet en casa? *

Marca solo un óvalo.

Si

No

12. 1.12 ¿Tienes celular personal? *

Marca solo un óvalo.

Si

No

<https://docs.google.com/forms/d/1fj4UUzVZsQB73EqGkdYpDihQ149xEuNJMhGQ7GpJQ/edit> 4/11

Nota. La captura de pantalla pertenece a los reactivos 9 a 12 de la encuesta en la fase I. Contexto personal y familiar.

Figura 5

La imagen muestra los reactivos del instrumento correspondientes a la sección I. Contexto personal y familiar

7/16/2021 Diagnóstico inicial de alfabetización académica para el Centro Multimodal de Aguas Continentales CDMX de la Dirección General Tecnol...

13. I.13 ¿Cuáles son las actividades que más te gustan hacer en general, las que más disfrutas? *

14. I.14 ¿Cuáles son los temas del conocimiento universal que te interesan? *

15. I.15 ¿Cuál es el porcentaje de interés que tienes por continuar con tu educación universitaria? *

Marca solo un óvalo.

0%

50%

100%

Tengo interés pero no las posibilidades

16. I.15 ¿Por qué? *

<https://docs.google.com/forms/d/1ifj4UUzVZsQB73EqGkdYpDIhQ149xEuNJMhGQ7IGpJQ/edit> 5/11

Nota. La captura de pantalla pertenece a los reactivos 13 a 16 de la encuesta en la fase I. Contexto personal y familiar.

Figura 6

La imagen muestra los reactivos del instrumento correspondientes a la sección I. Contexto personal y familiar

7/16/2021 Diagnóstico inicial de alfabetización académica para el Centro Multimodal de Aguas Continentales CDMX de la Dirección General Tecnol...

17. 1.16 ¿Qué actividades haces en tu tiempo libre? *

Selecciona todos los que correspondan.

Practicar mi deporte favorito

Ocuparme de mis pasatiempos favoritos

Escuchar música o ir al cine

Ver televisión

Otro: _____

II. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS Y COMPRENSIÓN LECTORA

18. 2.1 ¿Además de las lecturas indicadas por tus profesores, lees por tu cuenta referencias bibliográficas, artículos y/o publicaciones de tus materias escolares que no hayan sido indicadas por tus maestros? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

19. 2.2 ¿Cuál consideras que es el porcentaje de tu comprensión lectora de los textos escolares? *

Marca solo un óvalo.

0%

50%

100%

20. 2.3 ¿Consideras que todos los textos se deben leer de la misma manera? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

No lo sé

<https://docs.google.com/forms/d/1ifj4UUzVZsQB73EqGkdYpDIhQ149xEuNJMhGG7IGpJQ/edit> 6/11

Nota. La captura de pantalla pertenece a los reactivos 17 a 20 de la encuesta en la fase I. Contexto personal y familiar.

Figura 7

La imagen muestra los reactivos del instrumento correspondientes a la sección I. Contexto personal y familiar

7/16/2021 Diagnóstico inicial de alfabetización académica para el Centro Multimodal de Aguas Continentales CDMX de la Dirección General Tecnol...

21. 2.4 ¿Te haces preguntas en el transcurso de una lectura, a fin de comprender lo que al autor quiso decir? *

Marca solo un óvalo.

Si

No

22. 2.5 ¿Tomas notas de tus lecturas en el momento en el que lees? *

Marca solo un óvalo.

Si

No

23. 2.6 ¿En el transcurso de una lectura vas relacionando su contenido conforme lo lees? *

Marca solo un óvalo.

Si

No

24. 2.7 ¿Mientras das lectura a un texto, llevas a cabo alguna actividad que te permita plena comprensión del texto? *

Marca solo un óvalo.

Si

No

25. Si tu respuesta fue que "Si" ¿Cuáles? *

<https://docs.google.com/forms/d/1ifj4UUzVZsQB73EqGkdYpDIhQ149xEuNJMhGQ71GpJQ/edit> 7/11

Nota. La captura de pantalla pertenece a los reactivos 21 a 25 de la encuesta en la fase I. Contexto personal y familiar.

Figura 8

La imagen muestra los reactivos del instrumento correspondientes a la sección I. Contexto personal y familiar

7/16/2021 Diagnóstico inicial de alfabetización académica para el Centro Multimodal de Aguas Continentales CDMX de la Dirección General Tecnol...

26. 2.8 ¿Te resulta fácil o difícil elaborar resúmenes de los textos escolares que lees? *

Marca solo un óvalo.

Fácil

Difícil

27. 2.9 ¿Te interesa conocer estrategias fáciles que te permitan incrementar tu nivel de comprensión lectora? *

Marca solo un óvalo.

Si

No

III. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE ESCRITURA

28. 3.1 ¿Cuántos documentos escolares escribes en un día (producción textual)? *

Marca solo un óvalo.

1 a 3

4 a 6

7 a 10

29. 3.2 ¿Se te facilita la elaboración de textos escolares? *

Marca solo un óvalo.

Si

No

<https://docs.google.com/forms/d/11f4UUzVZsQB73EqGkdYpDihQ149xEuNJMhGQ7IGpJQ/edit> 8/11

Nota. La captura de pantalla pertenece a los reactivos 26 a 29 de la encuesta en la fase I. Contexto personal y familiar.

Figura 9

La imagen muestra los reactivos del instrumento correspondientes a la sección I. Contexto personal y familiar

7/16/2021 Diagnóstico inicial de alfabetización académica para el Centro Multimodal de Aguas Continentales CDMX de la Dirección General Tecnol...

30. 3.3 ¿En qué nivel de percepción consideras que se encuentra la coherencia y congruencia de tus textos? es decir, si otro compañero o maestro los comprenden en una primera lectura? *

Marca solo un óvalo.

No entienden mis escritos

Si entienden mis escritos

Más o menos entienden mis escritos

31. 3.4 ¿Llevas a cabo la planeación de la escritura de un texto? *

Marca solo un óvalo.

No tengo ninguna planeación, sólo escribo

Escribo lo que considero importante

Si tengo un plan para escribir un texto

32. 3.5 Si tienes un plan para escribir un texto; menciona cuáles son las acciones que llevas a cabo *

33. 3.6 ¿Te interesaría conocer estrategias fáciles de aprender, que te permitan expresar en un texto tus ideas de manera clara y comprensible para ti mismo y tus lectores? *

Marca solo un óvalo.

Si

No

IV. COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS Y MANEJO DE DATOS

<https://docs.google.com/forms/d/1if4UUzVZsQB73EqGkdYpDlhQ149xEuNJMhGO7IGpJQ/edit> 9/11

Nota. La captura de pantalla pertenece a los reactivos 30 a 33 de la encuesta en la fase I. Contexto personal y familiar.

Figura 10

La imagen muestra los reactivos del instrumento correspondientes a la sección I. Contexto personal y familiar

7/16/2021 Diagnóstico inicial de alfabetización académica para el Centro Multimodal de Aguas Continentales CDMX de la Dirección General Tecnol...

34. 4.1 ¿Verificas que las búsquedas que realizas en Internet sean de fuentes confiables? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

No lo sé

35. 4.2 ¿Cuál consideras que es tu nivel de comprensión sobre los textos de temas escolares que lees de Internet? *

Marca solo un óvalo.

Sí los comprendo

No los comprendo

Más o menos los comprendo

36. 4.3 ¿Cuanto tiempo dedicas a tus actividades escolares utilizando el Internet al día? *

Marca solo un óvalo.

1 hora

2 horas

3 horas

Más de tres horas

37. 4.4 Si bien, sabemos que conoces el ámbito tecnológico de Internet ya sea por celular o computadora ¿Consideras importante aprender estrategias digitales asociadas al mejor aprovechamiento del Internet en beneficio escolar? *

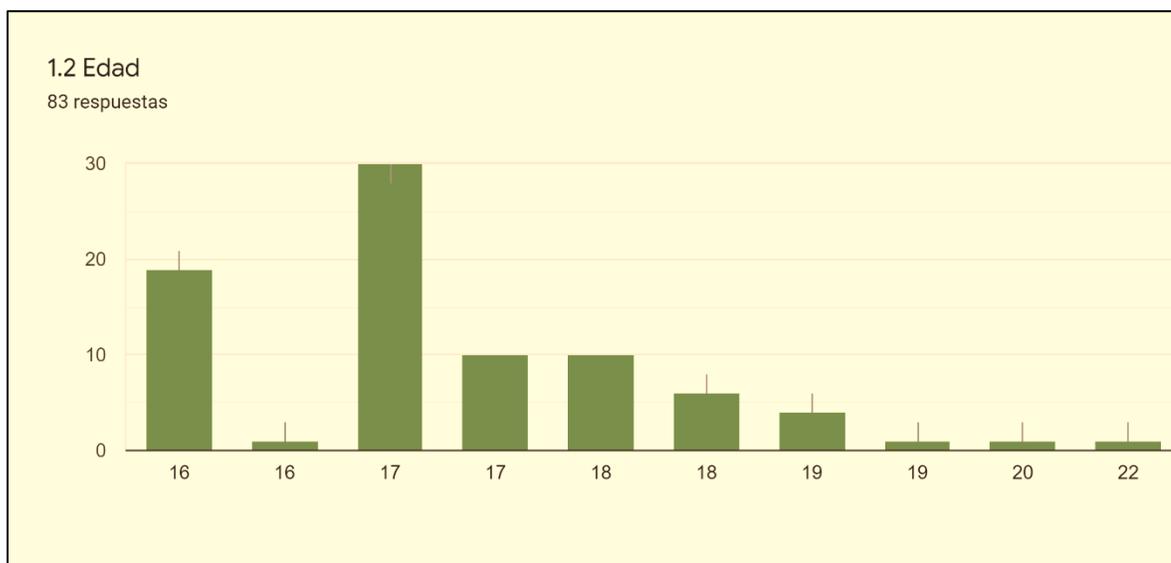
Marca solo un óvalo.

Sí

No

<https://docs.google.com/forms/d/1if4UUzVZsQB73EqGkdYpDIhQ149xEuNJMhGQ7IGpJQ/edit> 10/11

Nota. La captura de pantalla pertenece a los reactivos 34 a 37 de la encuesta en la fase I. Contexto personal y familiar.

Figura 12*Edad de las alumnas y alumnos*

Nota. El gráfico es resultado de las respuestas proporcionados por el alumnado a través del instrumento diagnóstico.

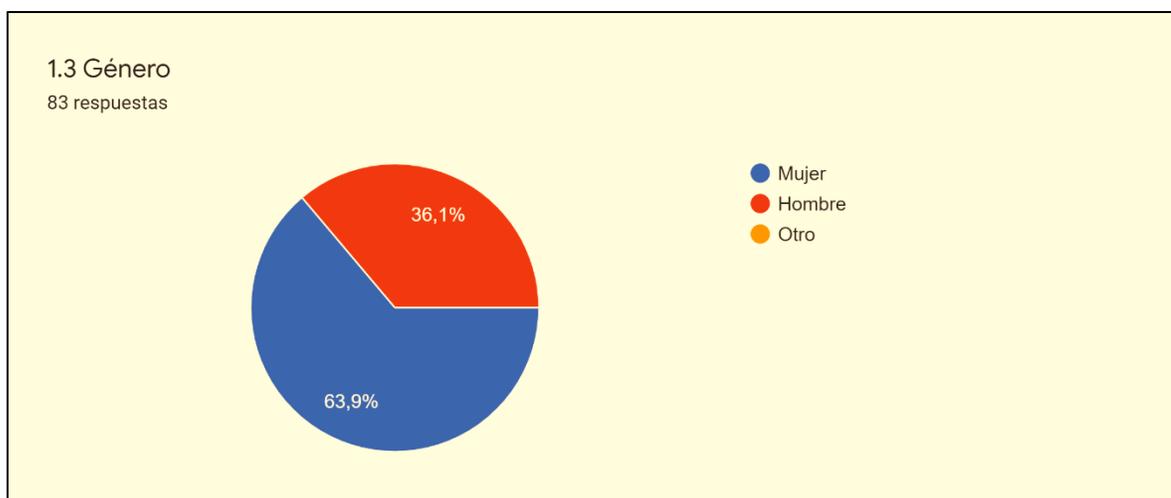
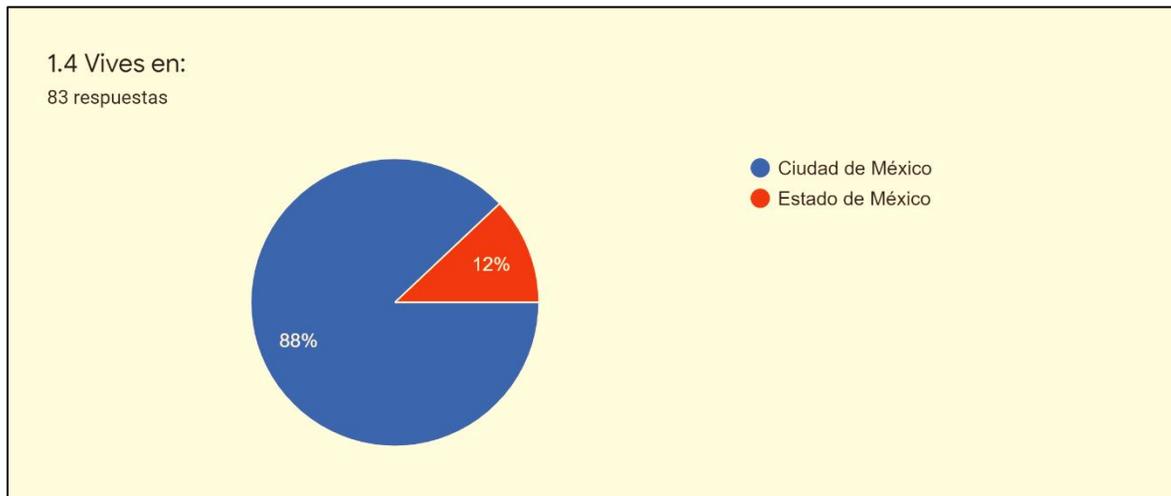
Figura 13*Género del alumnado*

Figura 14

Lugar de residencia del alumnado

**Figura 15**

Grado máximo de estudios de los padres del alumnado

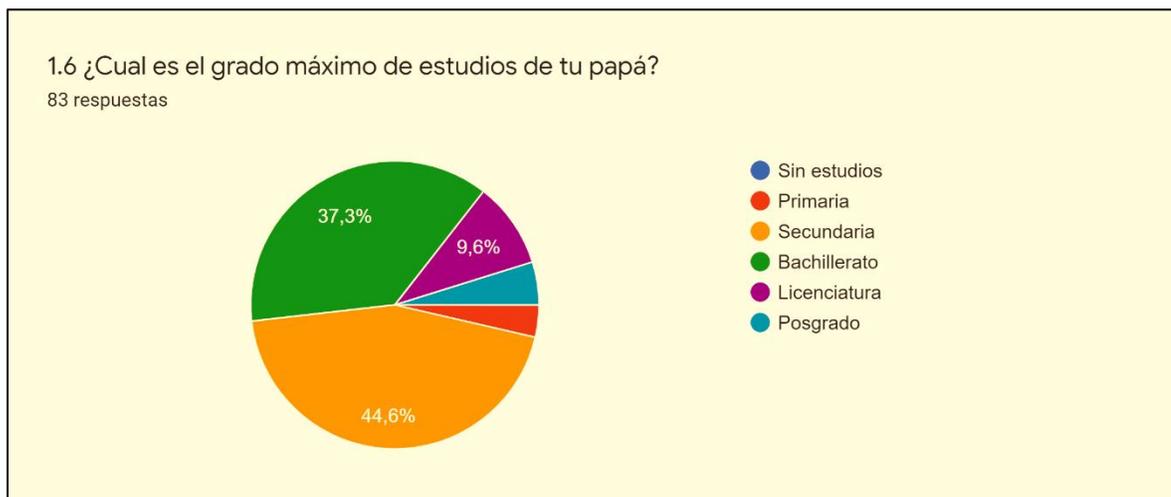


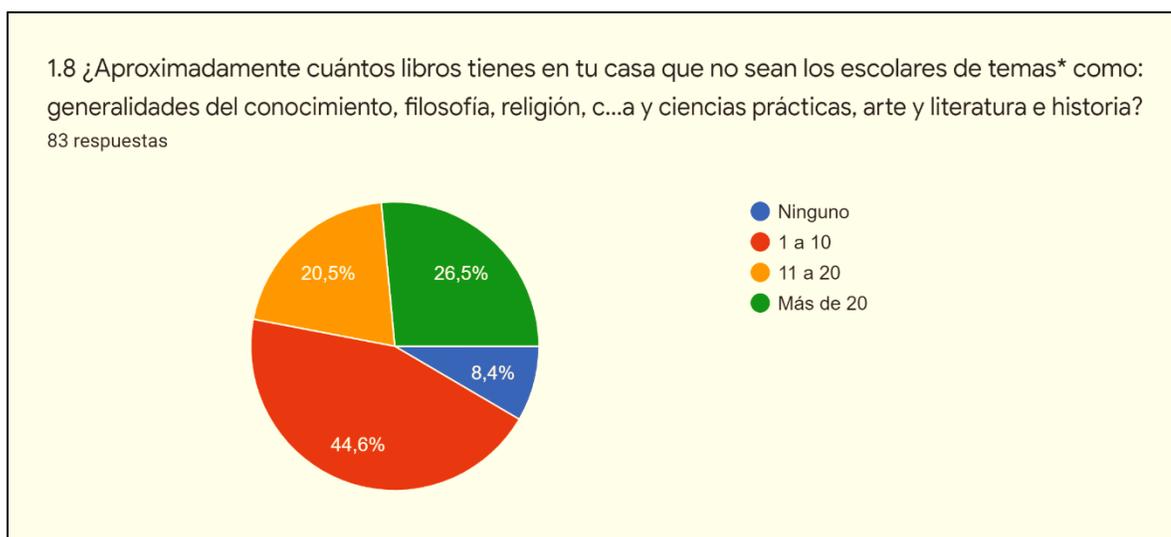
Figura 16*Grado máximo de estudios de las madres del alumnado***Figura 17***Cantidad de libros no escolares con los que cuenta el alumnado en su casa*

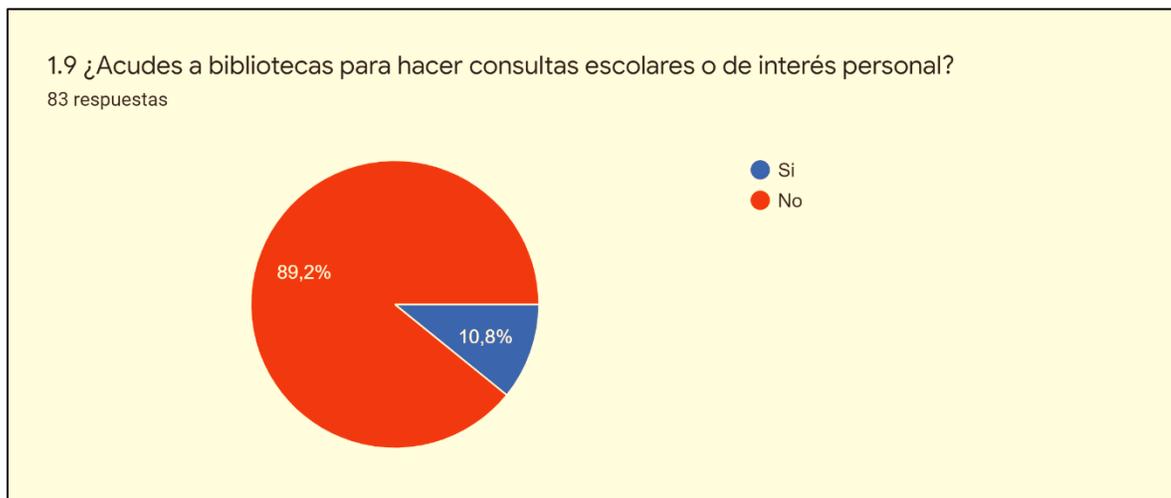
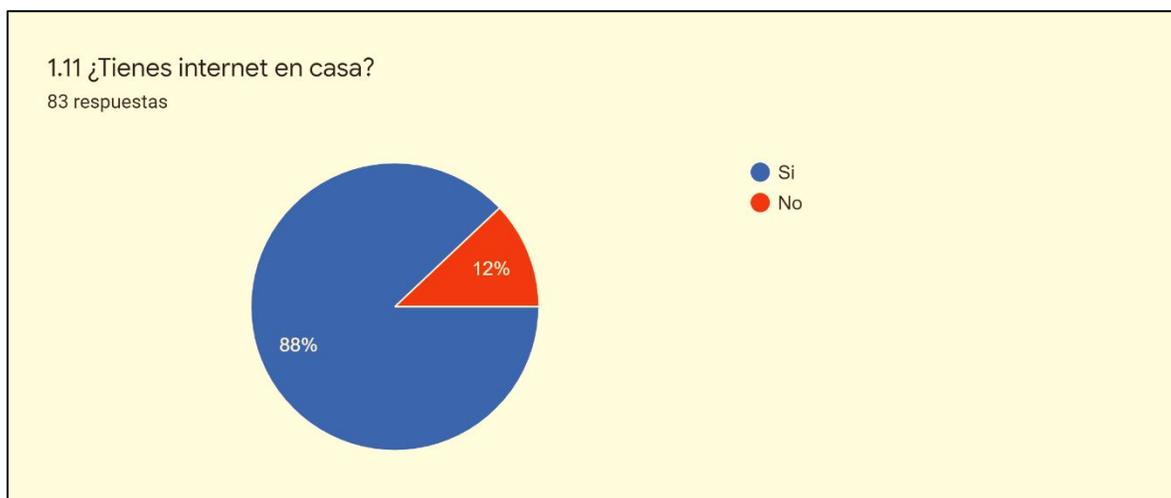
Figura 18*Asistencia de los alumnos a la biblioteca***Figura 19***Distribución de uso que del equipo de cómputo se hace en casa del alumno*

Figura 20

Disponibilidad de Internet en casa del alumno

**Figura 21**

Disponibilidad de teléfono celular del alumno

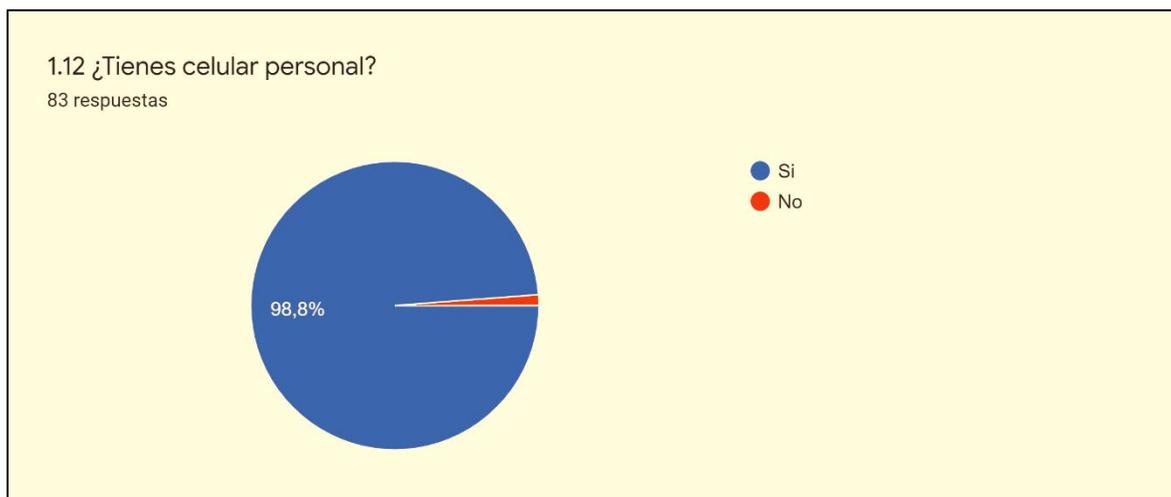


Figura 22

Gráfica que muestra la disponibilidad de teléfono celular del alumno



Figura 23

Gráfica que muestra la actividad que realiza el alumno en sus tiempos libres

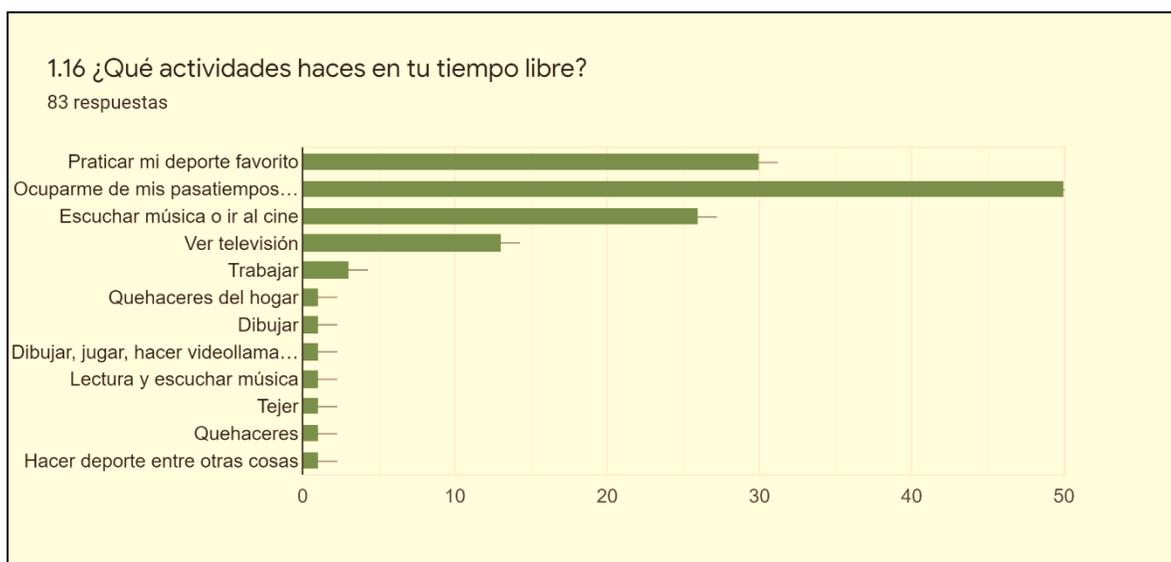


Figura 24

La gráfica da cuenta del porcentaje de alumnos que hace lecturas no escolares fuera del ámbito aúlico



Figura 25

Porcentaje de autoapreciación de la comprensión lectora de los textos escolares del alumno

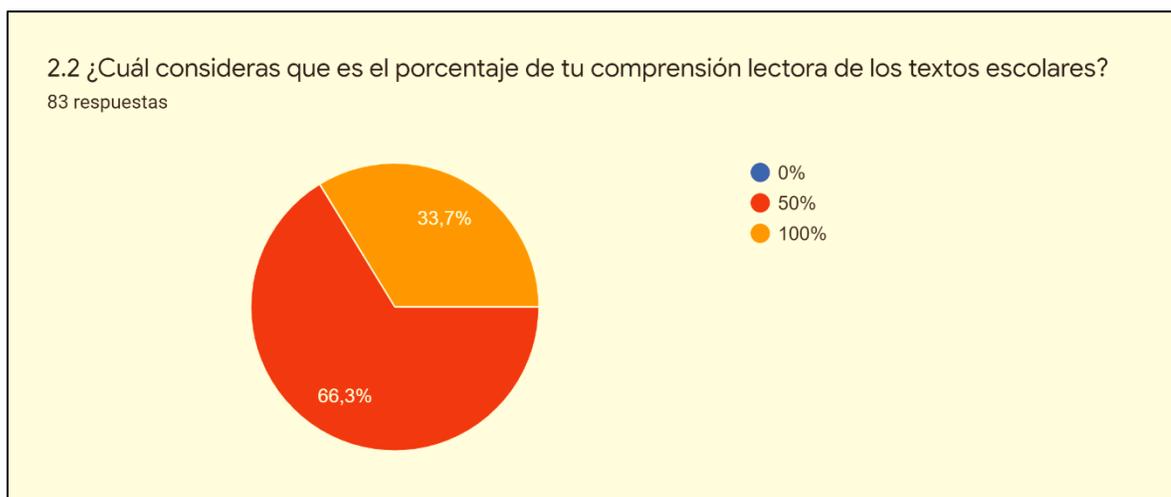
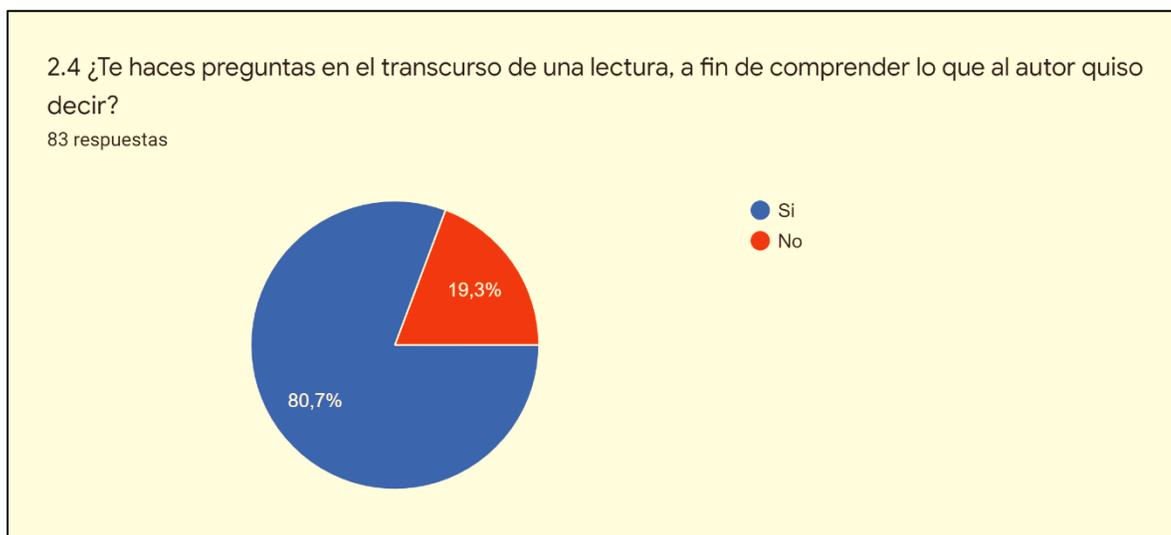


Figura 26

Autoapreciación de la comprensión lectora de los textos escolares del alumno

**Figura 27**

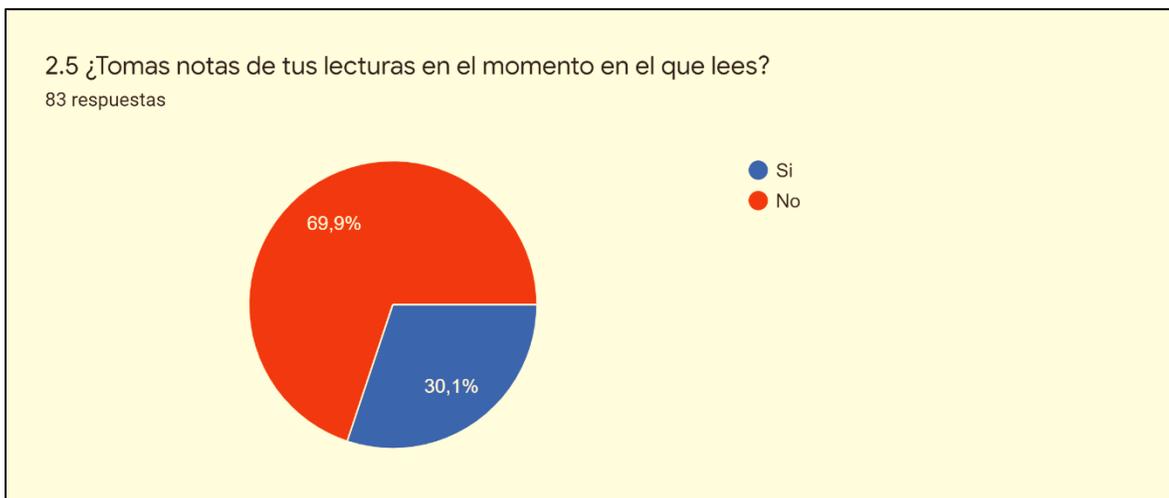
Alumnos que usan estrategias de apoyo durante la lectura para mejor comprensión



Nota. Esta indagación se diseñó con el propósito de conocer si el alumnado aplica estrategias durante sus lecturas

Figura 28

Porcentaje alumnos que toman notas durante sus lecturas

**Figura 29**

Porcentaje de alumnos que ocupan estrategias relacionales textuales

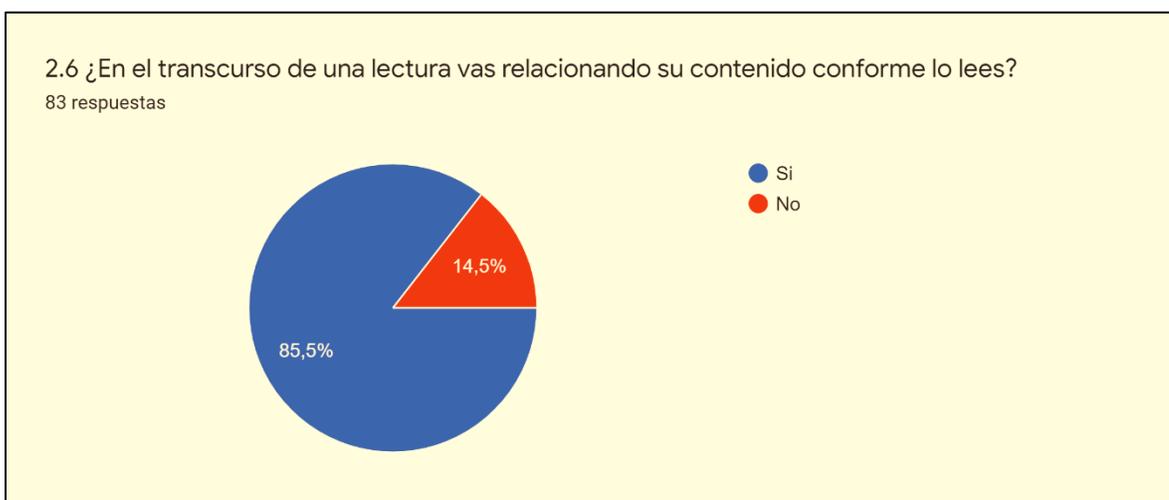


Figura 30

Porcentaje de alumnos que ocupan estrategias relacionales textuales

**Figura 31**

Porcentaje de alumnos que se perciben con facultad o dificultad para la producción textual

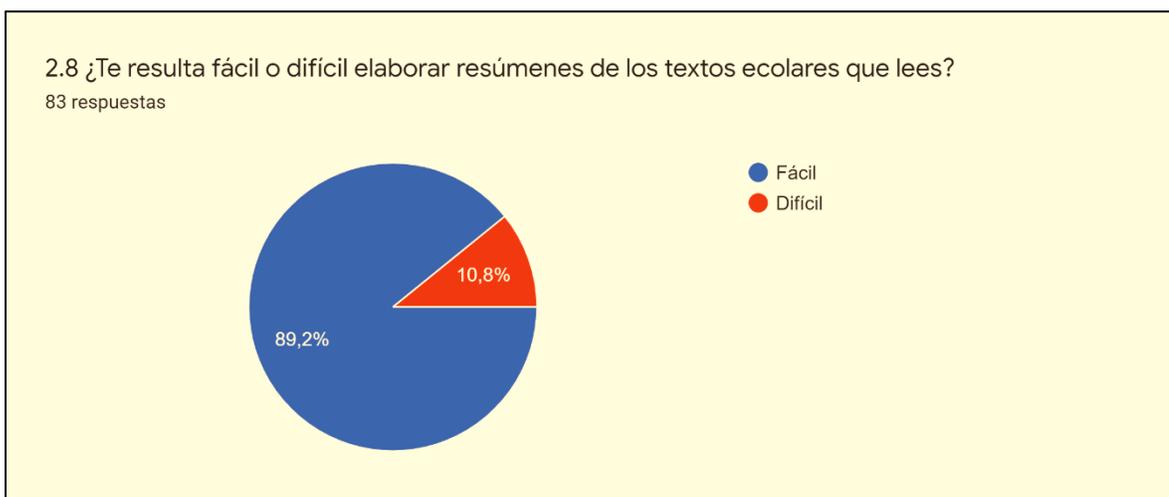
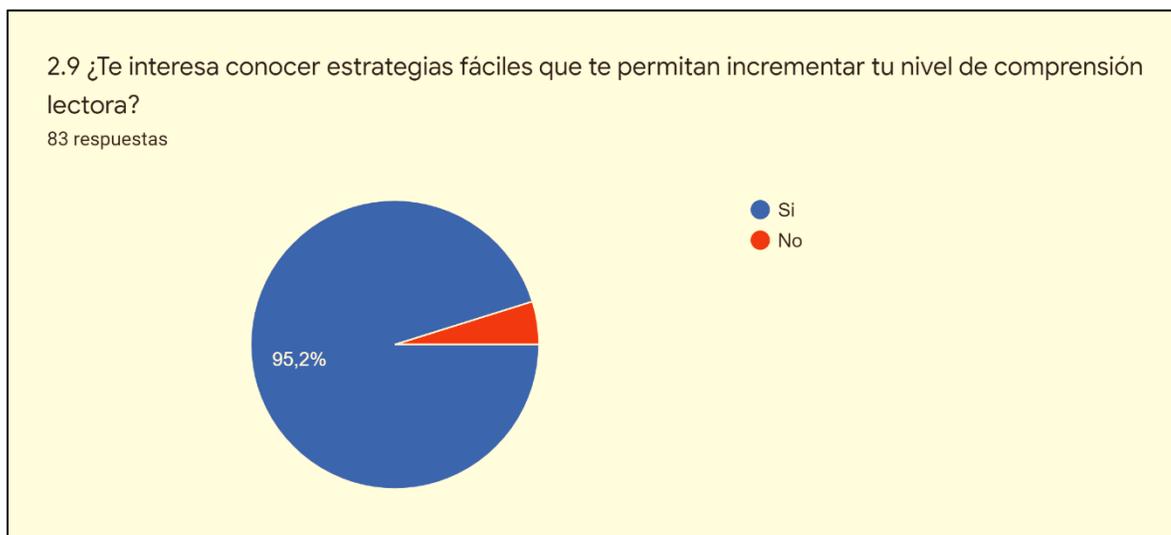


Figura 32

Porcentaje de alumnos con interés por conocer estrategias que les permitan incrementar su nivel de comprensión lectora

**Figura 33**

Porcentaje relacional del número de producciones textuales escolares del alumnado

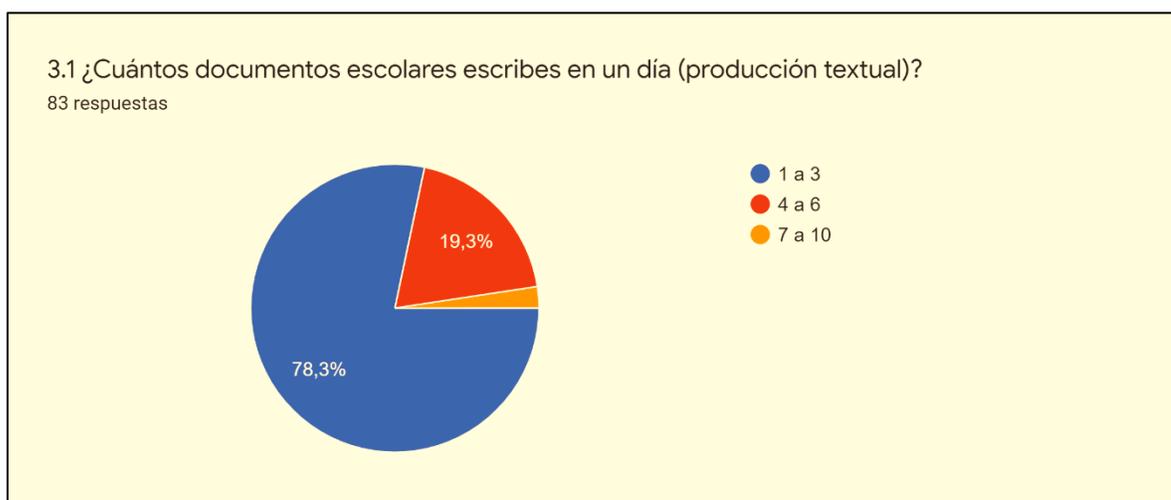


Figura 34

Porcentaje de la autopercepción del alumnado referente a la facilidad relacional del número de producciones textuales escolares

**Figura 35**

Porcentaje de la autopercepción del alumnado referente a la coherencia y congruencia de la producción textual del alumnado

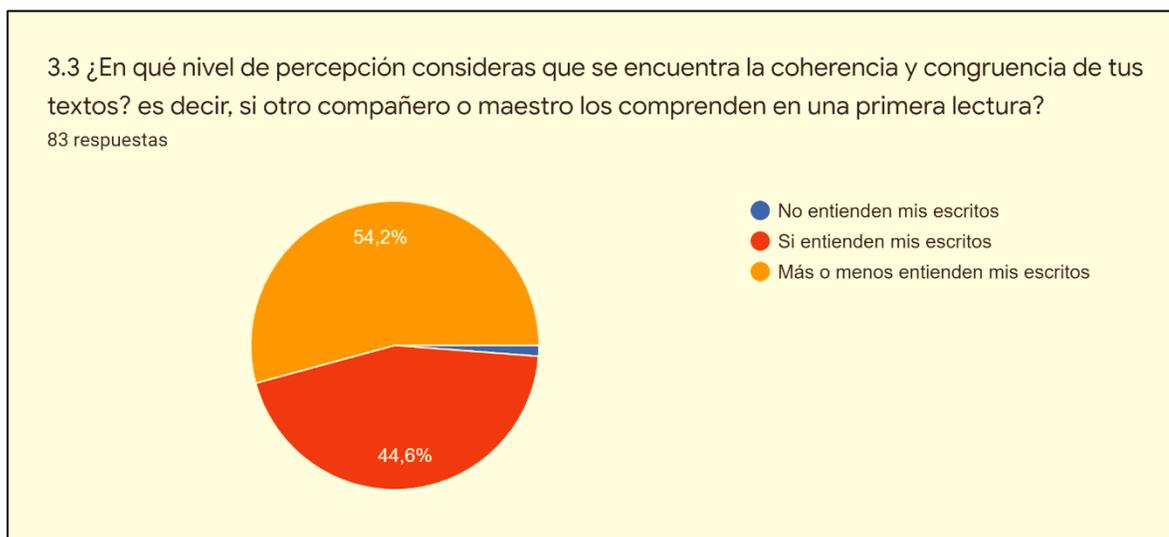
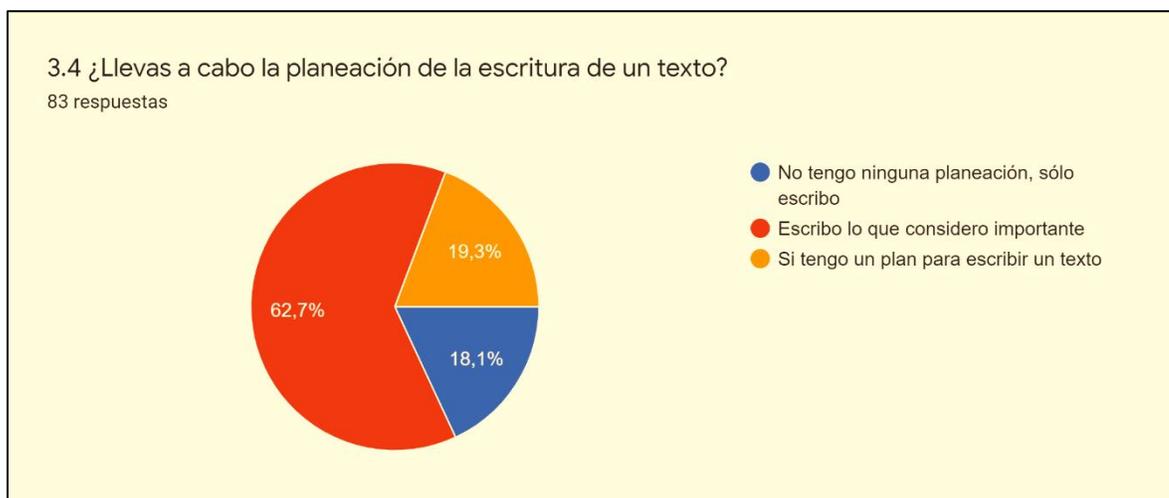


Figura 36*Planeación previa a la producción textual*

Nota. Gráfica que muestra porcentaje de alumnos que llevan a cabo una planeación de sus producciones textuales.

Figura 37*Aprender estrategias que faciliten la producción textual*

Nota. A más del 90% de alumnos les interesa aprender estrategias para comunicar fácilmente sus ideas a través de la producción textual.

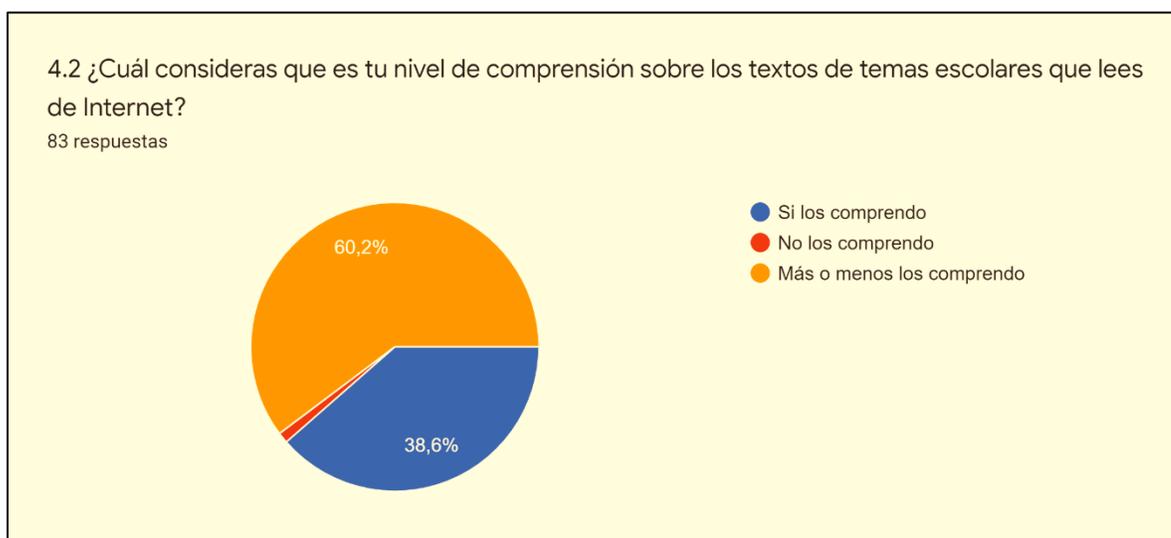
Figura 38*Búsquedas en fuentes confiables***Figura 39***Nivel de comprensión de textos que se leen en Internet*

Figura 40

Tiempo dedicado a la actividad escolar en Internet

**Figura 41**

Aprendizaje de estrategias para el mayor y mejor aprovechamiento del Internet en beneficio escolar

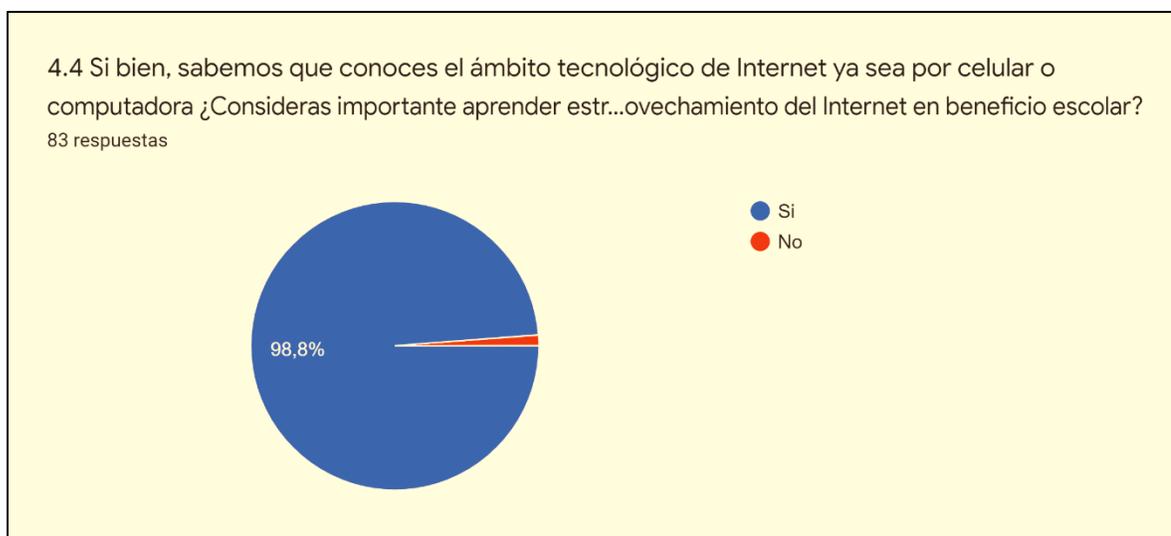


Figura 42

Opiniones abiertas respecto al cuestionario

- Me pareció bien, pues así tienen más conocimientos de como son las posibilidades de los alumnos
- Bien y espero las estrategias
- Yo quiero leer la para así saber expresarme y poder redactar con mucha profesión y no tener dificultades para hacerlo.
- Me pareció que es un buen cuestionario por qué te ayuda a comprender y saber un poco sobre lo que quieres ser y como llevarlo a cabo y así lograr las metas que te propongas
- Me pareció interesante para ser sinceros con nosotros mismos
- No gracias nada que agregar sin comentarios
- Pues siento que este cuestionario es muy bueno ya que te dice o mas bien hace que te des cuenta de cómo eres en tu ámbito escolar y pues por agregar no tengo nada siento que todo esto está muy bien
- Gracias
- Estuvo muy buena la encuesta
- Todo bien
- Son preguntas Muy buenas , y fáciles de contestar
- Muy bueno el cuestionario
- Entendí bien
- Es entretenido porque es didáctico para mi
- Me pareció bueno el cuestionario, pues así se obtiene más información sobre la lectura y su comprensión.
- Es un buen cuestionario, después de realizarlo puedes esforzarte más e ir mejorando en tus estudios
- Me parece importante que conozcan un poco de nosotros como alumnos y puedan adaptarse a nuestras necesidades
- Fue un cuestionario bueno
- Me parece bien que se preocupen por la educación y la manera de enseñar
- Pues a mí me llamó la atención por qué me hizo ver qué tengo que mejorar mis conocimientos y mi comprensión para las lecturas.
- Me parecio bien, son maneras en las que uno se puede dar ideas para plantear y entender temas por internet o de la escuela fácilmente
- Es una manera de conocer la forma en la que aprendemos
- Un buen cuestionario" (SIC).

Figura 43

Cont. Opiniones abiertas respecto al cuestionario

- Estuvo interesante
- Me pareció un cuestionario muy bien desarrollado y completo.
- Bien cuestionario para saber que tanto comprendo lo que leo
- Muy bien planteadas las preguntas
- Bien, informativo y ver de qué somos capaces y nuestras habilidades.
- Estuvo muy bien
- Me pareció bien que se preocupen por la educación y sobre todo los métodos de enseñanza
- Me pareci adecuado
- Pues tener más conocimientos al investigar por internet, también pues saber cómo expresarnos al momento de redactar ya sea un escrito o ensayo
- Es interesante que pregunten a cerca de la lectura porque siento que eso se a perdido con el tiempo y debemos recuperarlo .
- ..
- Me pareció muy bien este cuestionario
- Es bastante bueno
- nada
- Las preguntas fue claras
- Es interesante que hagan este tipo de cuestionarios, te reflejan lo que haces mal
- Si, a mi parecer debía de haber otra u otras opciones, me gustaron el contenido de preguntas.
- Esta muy bien hecho ya que se interesa por los conociemitos del alumno.
- Me pareció interesante y comprensible este cuestionario
- Pues sentí bien el cuestionario y las preguntas estuvieron muy bien planteadas
- Muy buena
- Estuvo súper bien , la mayoría de las respuestas que suelo dar las tienen , al leerlo me di cuenta de que no todas las cumpla al 100% y puedo mejorarlo
- No nada gracias a usted
- Bien
- Sin nada de dificultad
- Me pareció interesante y estratégico ya que a qui se va a ver a quien le cuesta trabajo la lectura y el

Figura 44

Cont. Opiniones abiertas respecto al cuestionario

1.1 Finalmente agradeceremos que nos des tu opinión general o específica sobre este cuestionario ¿cómo te pareció? así como si tienes algo por agregar que no hayas tenido opción disponible en el cuestionario. Gracias.

- Está bien, pues crean estrategias de aprendizaje, gracias!
- Me pareció interesante
- Interesante
- pues me parece muy bien
- Bueno
- Bueno el cuestionario fue interesante ya que trato de cosas que hago al día.
- Me gustó que hayan hecho este cuestionario para que ustedes puedan saber cosas del alumno
- Me pareció interesante y un poco de interés en nosotros
- No tengo nada q agregar
- me pareció breve y util
- Nos da a saber que tanto sabemos ocupar la tecnología y los aparatos eléctricos
- Me parecieron interesantes las preguntas realizadas ya que ayudan a ver el tipo de comprension o manera de realizar actividades de cada alumno
- Un poco interesante y con interés en nosotros
- Pues me parece bien
- Esto me parece una muy buena idea, espero que al conocer nuestras respuestas nos ayuden a solucionar las dudas que se den.
- Saber si todos los alumnos pyeden estudiar en linea si no para que las puedan tomar el la escuela solo los que realmente los nesesitan ya que no muchos pueden.