



**SEP**  
SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO  
LÍNEA PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y FORMACIÓN DOCENTE

**TENDENCIAS SOBRE LA ESCRITURA, LA LECTURA Y LA  
ORALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO (2010-2020)**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO  
PRESENTA

**NOEMI HERNÁNDEZ SUÁREZ**

ASESOR

**JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA**

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2022

## Índice

Introducción .....	4
1. Interés por el objeto de estudio: prácticas letradas en la universidad .....	7
1.1 Problema .....	12
1.1.1 Preguntas de investigación .....	13
1.1.2 Objetivo general y objetivos específicos .....	14
2. Derroteros conceptuales y metodológicos .....	15
2.1 Categorías base	
2.1.1 Campo .....	19
2.1.2 Saber .....	22
2.2 Proceder metodológico	
2.2.1 Recopilación, Organización, Sistematización y Análisis .....	25
3. Prácticas de escritura, lectura y oralidad en educación superior. Estado de conocimiento	
3.1 Investigaciones empíricas	
3.1.1 Procesos de escritura y lectura: dificultades y estrategias .....	34
3.1.1.1 Centradas en estudiantes de licenciatura y escuelas normales....	38
3.1.1.2 Centradas en estudiantes de posgrado (maestría y doctorado) ....	43
3.1.1.3 Centradas en estudiantes y profesores .....	45
3.1.1.4 Centrada en profesores .....	45
3.1.2 Representaciones y creencias sobre la escritura y la lectura .....	46
3.1.2.1 Centradas en estudiantes de licenciatura y escuelas normales ...	49
3.1.2.2 Centradas en estudiantes de posgrado (maestría y doctorado)....	52
3.1.2.3 Centradas en estudiantes y profesores .....	53
3.1.2.4 Centradas en profesores .....	54
3.1.3 Usos de la escritura y lectura en educación superior .....	54
3.1.3.1 Centradas en estudiantes de licenciatura y escuelas normales ....	59
3.1.3.2 Centradas en estudiantes de posgrado (maestría y doctorado) ....	63
3.1.3.3 Centradas en estudiantes y profesores.....	63
3.1.4 Valoraciones de la escritura y comprensión de lectura .....	66
3.1.4.1 Centradas en estudiantes de licenciatura y escuelas normales ....	71
3.1.4.2 Centrada en estudiantes de posgrado (maestría y doctorado) .....	78
3.2 Propuestas de intervención .....	84
3.2.1 Centradas en estudiantes de licenciatura y escuelas normales .....	92
3.2.2 Centrada en estudiantes de posgrado (maestría y doctorado) .....	101
3.2.3 Centradas en estudiantes y profesores .....	103
3.2.4 Centrada en profesores .....	106
3.3 Reflexiones docentes y aportaciones teóricas .....	106
3.4 Revisiones documentales .....	112

4. Literacidad y alfabetización académica en la literatura internacional .....	118
4.1 Alfabetización académica .....	118
4.2 Literacidad .....	121
4.3 Los Nuevos Estudios de Literacidad .....	122
4.4 Literacidad académica en Iberoamérica .....	125
5. Balance General .....	130
5.1 Cavilaciones en torno a las prácticas letradas académicas .....	131
5.2 En torno a las formas de proceder .....	139
6. Reflexiones Finales .....	147
6.1 Oportunidades de indagación .....	148
6.2 Avatares en el proceso de investigación .....	150
6.3 Reconfiguración del Yo .....	157
6.4 Propuesta Creación de Centro de Acompañamiento para la Literacidad Académicas .....	159
6.4.1 Diagnóstico de necesidades y justificación .....	160
6.4.2 Fundamentación .....	165
6.4.3 Objetivos .....	167
6.4.4 Misión .....	168
6.4.5 Visión .....	168
6.4.6 Principios .....	168
6.4.7 Población .....	168
6.4.8 Organigrama y funciones genéricas de los roles involucrados .....	169
6.4.9 Servicios .....	170
6.4.10 Fases de implementación .....	171
6.4.11 Mecanismos de evaluación y seguimiento .....	173
6.4.12 Costos .....	174
7. Referencias Bibliográficas .....	175
8. Anexo A. Material bibliográfico y recursos didácticos de apoyo para el Centro de Acompañamiento para la Literacidad Académica .....	186

## Introducción

Los físicos cuánticos han encontrado que en el mundo de lo atómico y subatómico solo se puede hablar de probabilidades. Es hasta que un observador “mira” cuando las cosas comienzan a ser, a suceder; antes de eso, se trata de posibilidades, de una superposición de realidades. En el proceso de medir u observar —por ejemplo, un protón— se altera lo que se examina, se modifican las propiedades de lo que se ve en el entorno. Para observar tiene que haber “algo” que interactúe con “lo observado” y vuelva a “nosotros” (en el problema de la rendija: la lámina de doble rendija, el protón y el apartado de observación o medición). No existen objetos sino relaciones.

A lo largo de mi vida me he relacionado con la escritura, la lectura y la oralidad de diferentes maneras. Mas fueron las experiencias académicas las que me confrontaron y condujeron a transformar las creencias, expectativas, representaciones que tenía sobre ellas. Mi trayectoria en la universidad —como estudiante, mentora y tutora— me permitió mensurar la innegable necesidad de adquirir un bagaje lingüístico, conceptual, teórico propio de la disciplina que estudiamos. No se trata de prescindir por completo de las prácticas letradas y los textos con los que nos relacionamos fuera de la universidad, sino de integrarlos y ponerlos a dialogar.

Al ingresar a la universidad, la mayoría de los estudiantes nos descubrimos con graves problemas y serias dificultades para escribir, comprender un texto teórico o exponer un tema; ya sea por la ausencia de conocimientos y habilidades lingüísticas o de conocimientos previos sobre la disciplina que nos permitan operar sobre los textos especializados. Estudiantes y profesores desplegamos heterogéneas estrategias —no siempre efectivas— con la finalidad de evitar que los obstáculos con la escritura, lectura y oralidad motiven la deserción o la no titulación.

En México, docentes, académicos han emprendido —por influencia de ciertos autores y vivencias personales— investigaciones e iniciativas de diferente

naturaleza para conocer, comprender y hacer frente a la problemática de la literacidad en educación superior. Si bien, no todos los profesores difunden sus saberes o las intervenciones que desarrollan en su práctica (por diferentes razones), muchos sí lo hacen (en particular aquellos que obtienen algún tipo de beneficio por publicar o participar en eventos académicos de divulgación).

Hoy día, existe un notable *corpus* producido por mexicanos (compuesto por tendencias, filias, fobias, tradiciones, enfoques) del que podemos aprender y tomar como referencia; con el que podemos dialogar para sumar, refutar, reorientar perspectivas. Las acciones y experiencias de otros países nos permiten ampliar nuestra visión, sin embargo, considero relevante volver la mirada más seguido a lo que sucede en México. Por consiguiente, decidí elaborar lo que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa ha denominado «estado de conocimiento».

Me interesa dar cuenta de qué y cómo, agentes e instituciones han estudiado, problematizado la escritura, la lectura y la oralidad en educación superior; desde qué marcos conceptuales, metodológicos, teóricos se han acercado; a qué conclusiones, reflexiones han llegado. En el primer capítulo expongo el *Interés por el objeto de estudio: prácticas letradas en la universidad*. Comparto algunas experiencias que me condujeron a implicarme en el tema y a considerar pertinente su estudio. En el apartado incluyo el objetivo y las preguntas que guiaron la investigación.

En *Derroteros conceptuales y metodológicos*, además de describir mi forma de proceder (decisiones, recursos, técnicas, estrategias, devenires), esbozo un resumido panorama sobre la investigación cualitativa. Objeto que un estado de conocimiento es un tipo de pesquisa válida, legítima. Presento las categorías que atraviesan un quehacer de tal envergadura: *campo y saber*; me acerqué a autores como Pierre Bourdieu; Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Lavalle y Nicole Mosconi; Bernard Charlot; Tony Becher.

La primera noción permite liberar a las prácticas de investigación de visiones puristas y, en su lugar, ubicarlas en espacios de relaciones de poder. La noción de *saber* me permite tomar distancia del carácter científico que se le ha

atribuido al sustantivo “conocimiento”. Se trata de un concepto que, en palabras de Richardson y St. Pierre (2016) «está conectado con las acciones de las personas» (p.129); está socialmente construido.

En el capítulo *Estado de conocimiento sobre las prácticas letradas en la universidad* doy cuenta de las producciones académicas que retomé. Categoricé según el tipo de investigación (empíricas, propuestas de intervención, reflexiones docentes y aportaciones teóricas, revisiones documentales) y objetos de estudio: 1) procesos de escritura y lectura: dificultades y estrategias; 2) representaciones y creencias sobre la escritura y la lectura; 3) usos de la escritura y lectura en educación superior; 4) valoraciones de la escritura y comprensión de lectura.

En el capítulo *Literacidad y alfabetización académica en la literatura internacional*, presento cómo han estudiado el tema algunos de los autores más citados en los artículos y ponencias que estructuran el estado de conocimiento. Conforme leía me percataba de la presencia de diferentes interpretaciones de los planteamientos alrededor de la *literacidad y alfabetización académica*. Decidí acercarme a las fuentes primarias para forjar mi propia interpretación y ofrecer la posibilidad a quien lea el presente texto de conocer, comparar y asumir una postura al respecto.

Por último, en *Balance General*, comunico una breve condensación de mis hallazgos, así como un intento de análisis sobre las formas en cómo se ha investigado el tema y presentado los resultados. En el capítulo *Reflexiones finales* comparto las vicisitudes y emociones que viví a lo largo del proceso de investigación y de la maestría que propiciaron la reconfiguración de mi Yo.

## 1. Interés por el objeto de estudio: prácticas letradas en la universidad

...la experiencia es «eso que me pasa». No eso que pasa, sino «eso que *me pasa*» (Larrosa, 2016, p.14)

**A** lo largo de mi vida me he relacionado con la lectura, la escritura y la oralidad de distintos modos. Desde pequeña estuve en contacto con los libros. En casa, había libros de electricidad y un par de novelas. Los hermanos de mi madre, por otra parte, tenían variada bibliografía: política, novela, filosofía, sociología, poesía. Mis tíos solían conversar en reuniones familiares sobre literatura, política y cine. Escucharlos era hilarante y seductor. Deseaba participar en las pláticas. Durante mucho tiempo pensé que la única forma de hacerlo era estudiar una carrera profesional.

Conforme transcurrieron los años advertí que, en realidad, no necesitaba esperar la universidad; podía empezar a leer por mi propia cuenta. Lo hice de forma paulatina. En la secundaria me interesé por la poesía, incluso me atreví a escribir un par de versos románticos. También me involucré en prácticas religiosas; solía leer las lecturas los domingos en la iglesia; rito que me permitió enfrentar mis miedos a hablar en público, a declamar con un tono y volumen de voz adecuados.

Cuando ingresé a la preparatoria mi relación con la lectura, la escritura y la oralidad se transformó. Incursioné en la escritura de trabajos “académicos”. A diferencia de los niveles escolares previos, ahora los profesores me demandaban asumir una posición crítica y escribir ensayos —no solo resúmenes o síntesis—. Asociaba “ser crítico” con “estar en contra”. Solía interrogar a los autores que leía y me esforzaba en contradecirlos; sin embargo, mis argumentos no siempre tenían sentido. No había leído lo suficiente, me basaba, en gran medida, en mis experiencias y en lo que había escuchado en las pláticas de mis tíos.

Dentro de las acciones que emprendía para leer y escribir sobresalen: identificar conceptos, plantear preguntas, hacer anotaciones, leer los géneros discursivos que me solicitaban los profesores, utilizar sinónimos, conectores, etc. Prestaba atención en cómo los autores utilizaban citas textuales directas e indirectas para contrastar o reafirmar ideas propias. Intentaba “copiar” estas formas en mis trabajos escritos. Me apropié de una escritura en impersonal, creía que esta forma discursiva le daba un carácter de “objetividad” a mis trabajos, que los hacía más “serios”, “científicos”. Desconozco si los profesores me leyeron; al recibir mis textos con pocas o nulas retroalimentaciones, pensé que escribía “bien”, con “buenos” argumentos y una estructura clara, que usaba bien las reglas de citación.

La imagen de una mujer que sabía escribir, que comprendía lo que leía, que era crítica y que no tenía problemas al exponer frente a un público permaneció intacta hasta que arribé a séptimo semestre de la licenciatura. Cuando ingresé a la universidad, me emocionaba la idea de apropiarme de una jerga lingüística académica, de debatir con mis compañeros y profesores. Desde pequeña me soñaba elocuente, con la facultad de escribir ensayos, artículos. Me atraía la idea de “dominar” autores y citarlos. Atribuía a la universidad y los profesores el poder de darme las herramientas, estrategias, habilidades, conocimientos y saberes que necesitaba para cumplir mi anhelo.

Me decepcioné desde primer semestre. Los profesores exigían escribir, principalmente, ensayos. No obstante, omitían esclarecer qué tipo de ensayo esperaban; asumían que los estudiantes ya sabíamos elaborarlo; desde su perspectiva, lo debimos haber aprendido en la preparatoria. Respecto a la lectura, nos instaban a ser “críticos” frente a textos teóricos cuyo discurso era completamente ajeno y nuevo, por lo menos, para mí. Leía a ciegas; subrayaba lo «más importante»: todo lo que me parecía nuevo (el ochenta por ciento). Me resultaba difícil comprender. A diferencia de la preparatoria, ahora —en la universidad— no podía «contradecir» lo que leía; se trataban de asuntos especializados, me sentía inexperta y sin argumentos teóricos suficientes para sustentar mis opiniones.



Las clases no eran suficientes para apropiarme de los discursos y prácticas propias de la pedagogía, por ende, procuraba elaborar fichas, esquemas o ver videos que me permitieran comprender los temas. Cuando los profesores pedían algún ensayo me esforzaba por sistematizar lo que había comprendido; demostrar un manejo decente de conceptos, teorías, enfoques, categorías; utilizar conectores; referenciar de manera correcta según las normas APA; apoyar mis opiniones y comentarios con autores diversos. Esperaba ansiosa recibir mi documento con retroalimentaciones para identificar en qué debía trabajar, qué no me había quedado claro. Pocos fueron los profesores que me leyeron y revisaron. La mayoría se limitó a calificarme.

Algo similar sucedía con las participaciones en clase. En diversas ocasiones me frustré. Gran parte de mis compañeros solían empezar sus intervenciones con «como dice el autor» y afirmar su acuerdo con algunos enunciados o párrafos. Mientras los escuchaba, por mi mente pasaba: «¿y tú qué piensas?», «¿tú qué tienes qué decir?». Hubo profesores que de verdad nos instaban a debatir; otros, solo nos daban «el avión» o no aceptaban nuestras opiniones. De manera paralela, me daba cuenta de que había compañeros que no comprendían lo que leían o lo que escuchaban (si es que de verdad escuchaban) y los profesores no hacían nada al respecto, afirmaban que esa no era una tarea que les correspondía, ya estábamos en un nivel “superior”.

Situaciones como las que acabo de señalar me llevaron a decepcionarme poco a poco de la universidad. Transcurrían los semestres y yo seguía sin apropiarme realmente de la disciplina pedagógica. Leía y entregaba trabajos para aprobar las materias, no porque me interesara aprender; a estas alturas, sabía que podía hacerlo por mi cuenta y enfocarme en aquellos temas que me interesaran. No obstante, cuando ingresé a séptimo semestre, mi percepción de la universidad, la pedagogía y el trabajo académico se transformó de manera abrupta. Dos profesores me exhortaron a «reflexionar» sobre lo que leía a través de la escritura, en especial, de un diario.

En un principio me resistí a escribir el diario, decidí hacerlo para aprobar la asignatura. Fue con el transcurrir de las semanas que empecé a dimensionar los

alcances que tenía escribir sobre los temas abordados en las asignaturas, mis reflexiones, comentarios, cuestionamientos en torno a lo que leía y trabajábamos en clase. Las primeras revisiones a mi diario fueron abrumadoras. Resultó confrontativo percatarme que no escribía tan “bien” como pensaba. Decidí tomarlo de la mejor manera y trabajar en los errores más frecuentes. Los profesores me recomendaron utilizar variabilidad de signos de puntuación y conectores; recurrir al uso de sinónimos para evitar la repetición de palabras; escribir en primera persona del singular; retomar los recursos discursivos que utilizan los autores que leo.

Puse en juego las sugerencias y entablé una nueva relación con la pedagogía, con la escritura. Mientras escribía, me apropiaba de ideas, conceptos, teorías, conocimiento; cuando platicaba con amigos manejaba un discurso diferente, más académico; leía de forma diferente. Por fin me sentí parte de una comunidad académica, universitaria. Inicié a cuestionar mis ideas, principios, visiones, aprendizajes. Esta experiencia me condujo a incorporarme en agosto de 2017 como voluntaria al programa institucional *Entre pares* (recién había egresado de la licenciatura y me encontraba con la elaboración de mi documento recepcional), un programa centrado en formar a estudiantes interesados en liberar su servicio social (o voluntarios) como tutores-acompañantes para la alfabetización académica en educación superior.

Durante un semestre (primera etapa) los interesados cursan el “Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior” (DAAAES) que los forma para ser tutores-acompañantes en la segunda etapa (segundo semestre). Al terminar mi estadía en el programa como voluntaria — agosto de 2018—, el coordinador del programa me invitó a integrarme al programa como Asistente académico-administrativo; ya había finalizado la segunda etapa y realizado mi examen profesional. Acepté.

El programa *Entre Pares* se sustenta, principalmente, en los supuestos que ha desarrollado Paula Carlino sobre la *alfabetización académica* y Gregorio Hernández sobre *la literacidad académica*. En Iberoamérica, algunos autores han conceptualizado las prácticas de escritura, lectura y oralidad como *cultura escrita*

(Emilia Ferreiro), *literacidad* (Virginia Zabala, Daniel Cassany), *literacidad disciplinar* (López Bonilla), entre otros.

De acuerdo con Carlino, la preocupación por la escritura y lectura (*academic literacy*) en educación superior surgió, aproximadamente, a finales de la década de los setenta del siglo pasado en países anglosajones como Australia, Canadá y Estados Unidos. Las universidades dieron un paso más allá de lo remedial; reconceptualizaron lo que se pone en juego cuando los estudiantes leen y escriben en un contexto universitario; entendieron que la universidad presupone desafíos discursivos para los alumnos, por ende, debía proveerles de medios adecuados (2003, p.417) al respecto.

Carlino distingue *alfabetización académica* de *literacidad académica*. Aclara que el primero alude a un quehacer educativo e implica un problema didáctico-educativo; mientras que el segundo, hace referencia al conjunto de prácticas culturales en torno a textos y supone una investigación lingüística-etnográfica (2013, p.373). Por su parte, Gregorio Hernández, a partir de los Nuevos Estudios de Literacidad (*New Literacies Studies*), desarrollados desde 1980, emplea el concepto «*literacidad académica*» para explicar que la escritura y lectura no son actividades puramente cognitivas o lingüísticas, tienen una función práctica y social; están situadas en contextos institucionales específicos.

Hernández (2016) señala que la *literacidad* emerge «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» (p. 19). No solo se trata de que los estudiantes “escriban bien”, de manera “correcta” en términos de ortografía, gramática, puntuación, coherencia, sino de que se apropien del cuerpo conceptual propio de la disciplina que estudian para «desarrollar una conciencia social informada, crítica y reflexiva, propia de ciudadanos, profesionistas y seres humanos libres, capaces y críticos» (Hernández, 2018, p.795); para posicionarse en el mundo desde una lógica activa.

En este sentido, mi relación con la escritura, la lectura y la oralidad (o expresión verbal) se ha modificado en los últimos años. Aún tengo dudas sobre qué término es más adecuado utilizar; sin embargo, debido a que «la literacidad

siempre implica una *manera de usar* la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico» (Zabala, 2009, p.23, cursivas del autor), me he inclinado por emplear la noción *literacidad académica* o *prácticas letradas académicas* para referirme a la escritura, lectura y oralidad propias de la universidad, de las disciplinas.

## 1.1 Problema

A lo largo de mi trayectoria escolar y estancia en *Entre pares* me percaté que los profesores han formado una serie de creencias sobre las deficiencias con las que arriban los estudiantes a la universidad. Es común escucharlos afirmar que los estudiantes no leen o escriben, empero, sí leen, aunque no cuestiones “teóricas” o aquello que los profesores demandan. Prefieren literatura con léxico digerible y conocido —distinto al académico—. Leen información sobre temas que les interesan (deportes, cine, espectáculos, videojuegos, etc.), muchas veces acompañados de imágenes que, sin darse cuenta, se suman a su repertorio lingüístico. También escriben, incluso, discuten, pero lo hacen en esferas alternas a la institución.

Hoy día, habitamos un mundo digital, virtual que ha provocado efectos en el lenguaje. El principal medio de comunicación son las redes sociales como *Twitter*, *Instagram*, *Facebook*, *WhatsApp*; nos apoyamos de emoticonos, memes, abreviaturas para comunicarnos con los otros. Cada vez escribimos menos. Entre más corto sea el mensaje mejor. Desconocemos una infinidad de palabras, signos lingüísticos, reglas gramaticales y ortográficas —las creemos innecesarias—, al final del día, “lo importante es comunicar la idea” como sea.

Observé cada una de estas peculiaridades en textos producidos por algunos estudiantes inscritos en el programa; encontré enunciados como el siguiente: «Mi mama me mando ala tienda x pan». Para quien escribe una frase como esta, tiene sentido; para el lector no. «Mama» remite a la glándula mamaria; «mando», a una capacidad de dirigir y ordenar; «ala», a una parte de un avión o una extremidad de un ave que le permite volar; «x», a un signo matemático o a

una simple «x». En consecuencia, tutores acompañantes tienden a centrar sus observaciones en asuntos técnicos de redacción y ortografía.

Integrantes del programa insistimos que escribir en la universidad supone construir y comunicar conocimiento académico específico de la disciplina de la que se es parte; desarrollar la capacidad para construir y expresar ideas de forma ordenada y con argumentos lógicos; plantear preguntas; identificar problemas y ausencias; utilizar fuentes bibliográficas diversas; someter a crítica y análisis lo que se lee y conoce (Hernández, 2016, p. 20).

Algunos profesores trabajan de manera simultánea los contenidos de la asignatura, la escritura, la lectura y oralidad. Otros, hacen frente al asunto a través de proyectos remediales o transversales al currículo como talleres/cursos extracurriculares, programas institucionales (como el caso de *Entre pares*). Aunque, pocas veces este tipo de prácticas y experiencias se sistematizan y publican.

Gran parte de las iniciativas que los profesores emprenden para trabajar la *literacidad académica* (formas de escritura, lectura y oralidad académicas), están atravesadas por las aportaciones que determinados académicos han publicado al respecto en revistas o congresos. Este tipo de producciones posibilitan la constitución de un campo de saber. Los campos de saber son construidos por sujetos que participan activamente en su edificación, asumen determinadas posiciones; incorporan motivaciones, demandas, tradiciones, intereses, experiencias.

Al interior de un campo, coexisten redes de significados que intentan explicar cierta parcela de la realidad. La trama de un campo (constituido por relaciones de poder) académico influye en la creación de sentidos que los sujetos adscritos e instituciones dan a determinados objetos de estudio. En este sentido, me pregunto:

- ¿cómo se han organizado las prácticas de escritura, lectura y oralidad en educación superior en México?
- ¿cómo han trabajado los académicos la literacidad académica?

- ¿cómo se orienta la producción académica en la organización del campo de saber?
- ¿cuáles son las tradiciones teórico-metodológicas que sustentan el trabajo de la literacidad académica en educación superior?

En un esfuerzo por responder, me planteé como objetivo general:

Dar cuenta, en el campo de la *literacidad académica*, de las orientaciones prácticas, teóricas y metodológicas en contextos institucionales concretos a través de la producción académica publicada en México durante el periodo 2010-2020 en el ámbito de la educación superior.

Asimismo, establecí como objetivos específicos los siguientes:

- Identificar en las bases de datos existentes en México las producciones relativas al ámbito de la *literacidad académica*.
- Analizar en la información seleccionada los programas o proyectos institucionales ligados a los productores del campo.
- Valorar la producción efectuada a partir de la identificación de las tradiciones, orientaciones teórico metodológicas, e intervenciones prácticas efectuadas sobre la *literacidad académica*.
- Describir las redes de relación entre los productores locales y los movimientos que circulan a nivel internacional sobre *literacidad académica*.

## 2. Derroteros conceptuales y metodológicos

Así como una pieza literaria no es equivalente a su «argumento», la investigación cualitativa no está contenida en su resumen. La investigación cualitativa debe leerse, no oírse, su significado está en la lectura (Richardson, y St. Pierre, 2016, p.129)

La investigación cualitativa está íntimamente vinculada a deliberaciones filosóficas. Desde un punto de vista sintético, hasta antes del siglo XVII, existían dos tradiciones opuestas: el idealismo (Platón) y el materialismo (Aristóteles); más en *Discurso del método* (1637) René Descartes unió ambas posiciones con su famoso «*cogito ergo sum*» («pienso, luego existo»). Para el filósofo y matemático francés la única forma de encontrar la verdad es mediante la razón, la evidencia. En oposición al racionalismo moderno asomaron filósofos como David Hume, John Locke y George Berkeley quienes, en términos generales, acentuaron la primacía de la experiencia sensible como única fuente de conocimiento.

La oposición entre empirismo y racionalismo trajo como consecuencia la prevalencia de dualismos como: sujeto-objeto, mente-cuerpo, científico-cotidiano; razón-experiencia, mundo interior-mundo exterior. No obstante, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX —en oposición a los argumentos cartesianos— surgieron diversos movimientos filosóficos y culturales que pretendían superar los dualismos. Los estudiosos comenzaron a preguntarse dos asuntos: el ser y el conocimiento; es decir, sobre la condición y posibilidad del ser humano y lo que hace posible el conocimiento. Esta preocupación alcanzó las reflexiones en el campo de las ciencias sociales en el que dominaba una postura positivista (búsqueda de explicaciones causales de los fenómenos sociales).

Al margen de las discusiones que acabo de señalar, surgieron escuelas de pensamiento como la fenomenología, el pragmatismo, la hermenéutica y el interaccionismo simbólico que, entre sus principales propósitos, sobresale la

intención por superar la disociación entre subjetividad y objetividad (sujeto-objeto). De acuerdo con Serrano (2015) «el reconocimiento de las relaciones intersubjetivas, como características de la relación del hombre con el mundo, vino al auxilio como una de las líneas para encarar el dualismo hombre-mundo» (p.25).

Para Schutz, el mundo existe porque al igual que «yo», otros perciben su existencia. Los individuos nunca estamos solos ni somos pura subjetividad. El «mundo de vida» es intersubjetivo (estoy conectado en el *aquí* y *ahora* con mis coetáneos); está definido por relaciones entre subjetividades (sujetos) que determinan que algo tenga un sentido. Todo el conocimiento del «mundo de vida» es socialmente construido; los hechos puros no existen; sino que son extraídos de un contexto e interpretados. El lenguaje permite organizar el *sentido* de la experiencia de los sujetos, media la interacción con otros y crea significados.

Cada individuo se relaciona de un modo singular con el mundo y con los otros a partir de dar *sentido* a las experiencias particulares; significa reconocer la existencia heterogénea de concepciones sobre el mundo y la realidad. Paul Auster (1967) describe a la perfección este hecho cuando dicta en sus *Notas de un cuaderno de ejercicios*: «El mundo es mi idea. Soy el mundo. El mundo es tu idea. Eres el mundo. Mi mundo y tu mundo no son el mismo».

A lo largo de nuestra vida tenemos experiencias directas de las cualidades del mundo que poseen inmediatez, «las cualidades no son directamente conocidas, pero sí son directamente experimentadas, sentidas o tenidas» (Bernstein, 2010, p. 131). Saber sobre la experiencia de una cualidad exige ir más allá de ella, es decir, discernir, reflexionar. Así, el conocimiento no es inmediato mientras que el *sentido* de la experiencia directa que tenemos de las cualidades del mundo sí lo es. Todas las cualidades pertenecen a una situación o contexto (Bernstein, 2010, p.132).

Las situaciones, al ser confusas e indeterminadas, suelen desencadenar indagación. De acuerdo con Dewey, los seres humanos no esperamos pasivamente a que ocurran las cosas, perseguimos activamente los problemas y además de buscar soluciones, tenemos un sentido de lo que consideramos relevante. En todos los ámbitos de nuestra vida, examinamos, investigamos con el



propósito de solucionar los problemas que nos interesan, que nos turban, nos mueven. De la investigación surge conocimiento, conocimiento que puede constituirse como un medio para una nueva investigación y que es validado solamente en el contexto de la investigación.

Los saberes del mundo empírico son cualitativos, interpretados y representados (reconfiguran las experiencias), comúnmente, a través del lenguaje (símbolos) para significar el mundo como lo conocemos. El sentido del mundo está en relación con el repertorio lingüístico del sujeto. De acuerdo con Eisner (1998) la experiencia, constituida por cualidades y significados que le asignamos, tiene un papel prioritario en la investigación cualitativa.

Las indagaciones cualitativas tienden a recuperar —a través de preguntas, observaciones, recuperación de trayectorias, relatos, documentos personales, entrevistas— el *sentido* de la experiencia de los sujetos que constituyen el fenómeno que se estudia; la experiencia solo existe si se enuncia, si se elabora. La investigación cualitativa trabaja sobre las interpretaciones de los actores sociales. Parece ser que «nuestros datos son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten» (Geertz, 1973, p.23). Es sustancial tener precaución al «captar la variedad de significados y hacerlos accesibles situándose en el punto de vista de los actores» (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 49).

La investigación cualitativa trabaja con los significados que los sujetos elaboran de su mundo social y cultural en determinados contextos (por ejemplo, el escolar). Taylor y Bogdan sostienen que «para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio... en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general» (1987, p.22). El tipo de indagación que los investigadores decidan emprender depende, según Eisner, de dos factores: la forma de representación utilizada y el «armazón conceptual» empleado (1998, p.44) o en palabras de Ardoino, del «sistema de referencia» desde el que se mirará al objeto de estudio. Así, la perspectiva teórico-metodológica supone criterios, categorías, formas de comprensión, que llevarán a tomar ciertos caminos y no otros. No significa

descartar el resto de los enfoques que han aprehendido el objeto de estudio a partir de otras miradas.

En los estudios cualitativos, el “yo” se convierte en instrumento para engarzar la situación y darle sentido, «el experto sabe qué debe rechazar. Saber qué rechazar significa tener un sentido de lo significativo y poseer una estructura que haga eficiente la búsqueda de lo significativo» (Eisner.1998, pp. 50-51). Por ende, el «armazón conceptual» que pretendo poner en juego para “mirar” las prácticas de la escritura, la lectura y la oralidad en educación superior en México comprende, en primera instancia, la idea de estado de conocimiento como un método legítimo de investigación documental que, lejos de posibilitar y analizar los conocimientos y saberes acumulados a lo largo de los años, permite la exploración hacia nuevos sentidos de la temática.

Desde 1996, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), ha coordinado y publicado estados de conocimiento elaborados por grupos de investigación que, organizados por áreas temáticas, organizan y sistematizan lo que se ha escrito sobre determinadas temáticas a lo largo de una década. El COMIE, en su página *web* oficial, señala que una de sus principales acciones y productos es «la revisión y difusión del estado de arte de la investigación educativa». Estado de conocimiento y estado de arte son usados como equivalentes.

Este tipo de producciones ofrece un acercamiento a los «acervos teóricos y metodológicos útiles para determinar preferencias, lagunas, temas silenciados, inconsistencias, tendencias, temáticas relevantes, temas emergentes, metodologías utilizadas, posibles problemas de interés científico y social, sobre los cuales se deben encaminar los nuevos proyectos de investigación» (Valdés, Fernández y Pereira da Silva, 2005, p. 227). Guevara —posicionada en la teoría crítica— propone que

El valor del estado del arte se encuentra en el ejercicio mismo de poner a dialogar a los investigadores, a través de sus textos, en torno a un tema, y presentar así los estados de conocimiento y avances en un momento determinado, así como las comunalidades y especificidades de tratamiento de dichos temas. (2016, p.172)

La autora agrega que en un estado de arte (o para el caso del presente documento, estado de conocimiento) el investigador construye «puentes entre el lector y el texto, el texto y su productor, el contexto histórico y el presente, y una circunstancia social en particular y otra que implique la transformación hacia una práctica democrática». El investigador analiza las dinámicas históricas y sociales que moldean la interpretación textual a través del círculo hermenéutico, es decir, estudia las partes en relación con el todo y el todo en relación con las partes (Guevara, 2016, pp. 173-174).

Debido a que aspiro conocer y dar cuenta de cómo han sido estudiadas la escritura, lectura y oralidad en educación superior a través de textos publicados y, estos son producto de la actividad académica que está sujeta a estructuras, demandas, intereses e instituciones, recurro a las nociones *campo* y *saber*. Los investigadores preservan visiones, perspectivas, tradiciones que guían, de alguna manera, las acciones y prácticas de los agentes, ya sea para la permanencia, la resistencia o la transformación de las usanzas.

## **2.1 Categorías Base**

Pensar en términos de *campo* supone ubicarme en el terreno, no solo de lo epistemológico, sino de lo social. Las prácticas de académicos y la producción de saberes al interior de la universidad son acciones sociales.

### **2.1.1 Campo**

Para Max Weber, todos los individuos llevamos a cabo acciones subjetivas que tienen o producen sentido en nosotros en la medida en que nos orientan; tienen un fin y utilizamos los medios más idóneos para conseguir ese fin. El sentido no necesariamente es común (es decir, sentido social e históricamente construido), puede tratarse de un sentido mental (o sentido subjetivo, que solo tiene sentido para un sujeto). Para que una acción racional sea acción social necesita estar dirigida a la alteridad; estar pensada (elección de medios para conseguir un fin).

Alfred Schutz, por el contrario, plantea que toda acción, comportamiento, conducta es social en tanto que producen sentido en un contexto sociocultural. Toda acción es social porque se dirige a otro y se desarrolla en un contexto sociocultural llamado «mundo de vida», espacio temporal y espacial que damos por sentado, que asumimos como pre-dado a nosotros. Nuestra relación con el mundo es práctica y natural; aceptamos como dada la realidad de la vida cotidiana. La actitud natural está gobernada por un «motivo pragmático». El mundo se constituye como algo que debemos constantemente modificar con nuestras acciones (Dreher, 2012, p.102-105). Todas nuestras acciones subjetivas presuponen, desde esta perspectiva, la resolución de problemas.

De manera similar, Bourdieu propone una teoría disposicional de la acción. La acción no es reactiva ni totalmente consciente, tiene un sentido práctico, es decir, el agente hace «lo único que hay que hacer», se coordina corporalmente con las acciones de los otros» (Chevallier y Chauviré, 2011, p.161). El sentido práctico se adquiere y convierte con el tiempo en algo natural, al grado que puede parecerse innato. Bourdieu equipara el sentido práctico con la creencia, que es «más que un estado de ánimo, un estado del cuerpo, una tendencia incorporada a actuar de tal modo en tales circunstancias, más que una representación conforme a la cual uno actúa» (Chevallier y Chauviré, 2011, p.162). Los agentes no actuamos si no tenemos razones prácticas y lo hacemos en función de nuestras creencias-*habitus*. Estamos dotados de *habitus*, es decir, de esquemas de percepción, apreciación y acción que hemos internalizado del espacio social en el que nos movemos, constituido por diversos y múltiples campos. El *habitus* nos permite

Llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales y convencionales a los que [estamos] dispuestos a reaccionar, así como engendrar sin posición explícita de fines ni cálculo racional de los medios, unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que [somos] producto y que [nos] definen. (Bourdieu, 1999, p.183)

Los agentes no son simples autómatas irracionales dominados por la estructura social, como podrían afirmar algunas posturas objetivistas. El agente

social crea, participa, discute, lucha, desea, piensa, resiste, se transforma, se modela. El *habitus* vincula lo objetivo (estructura social) y lo subjetivo (pensamientos, sentimientos, percepciones, representaciones, determinaciones del agente). Por consiguiente, el principio de la acción

estriba en la complicidad entre dos estados de lo social, entre la historia hecha cuerpo y la historia hecha cosa, o, más precisamente, entre la historia objetivada en las cosas, en forma de estructuras y mecanismos (los del espacio social o los campos), y en historia encarnada en los cuerpos, en forma de *habitus*, complicidad que establece una relación de participación casi mágica entre estas dos realizaciones de la historia. (Bourdieu, 1999, p.198)

El agente actúa en función de los *habitus*, mediante estrategias adquiridas a lo largo de su trayectoria social en campos históricamente constituidos (p. ej. el académico, el científico, el político, el religioso, el financiero) en los que ocupa una determinada posición. Bourdieu entiende al campo como un sistema de relaciones objetivas entre posiciones; agentes e instituciones están distribuidos —de forma asimétrica y jerárquica— en el campo en función de sus capitales (económico, social, cultural, entre otros), los cuales pueden adoptar diversas formas y transformarse en otra especie. El campo es, de manera análoga, un espacio de juego históricamente elaborado; los agentes se encuentran en una lucha permanente por el capital simbólico que otorga legitimidad, autoridad y prestigio.

La posición en el campo depende del capital poseído (adquirido en forma de educación, conocimiento y lenguaje). Quien posea el capital no sólo está autorizado para ejercer determinado poder sobre los instrumentos de producción y reproducción —cuya distribución asienta la estructura del campo—, sino que está facultado para existir y permanecer en el campo (Bourdieu y Wacquant, 1995, p.65). A través de estrategias —producto de nuestro sentido práctico— los participantes «[buscan], individual o colectivamente, salvaguardar o mejorar [su] posición e imponer los principios de jerarquización más favorables para [los] propios productos» (Bourdieu y Wacquant, 2012, p.139) o, por el contrario, «para tratar de subvertir el orden establecido (la doxa, la opinión común del campo), para modificar el agenciamiento del capital específico del campo» (Chevallier y Chauviré, 2011, p.31).

Al interior del campo los agentes se conducen a partir de la posición que ocupan, el capital poseído, la historia del campo al que pertenece, la experiencia acaecida a lo largo de la trayectoria y el *habitus* inscrito en el cuerpo. Es a través de la participación que los agentes incorporan pautas y reglas específicas del campo con la finalidad de prosperar dentro de él con variadas dosis de reflexión sobre sus hechos. Cada campo ha construido a lo largo de su historia cierta *illusio*, es decir, una forma específica de interés por el valor del juego y sus reglas. Los agentes conceden un reconocimiento irrefutable al juego, es decir, la creencia (*doxa*) que los impulsa a competir, con diversas consecuencias (Bourdieu y Wacquant, 1995, p.65) para asegurar aceptación y pertenencia en el campo. Todo lo que hay al interior del campo parece evidente y moviliza a los actores.

Existe una relación de condicionamiento entre campo y *habitus* en la medida en que el campo estructura al *habitus* y el «*habitus* contribuye a constituir el campo como un mundo significativo, dotado de sentido y valor, donde vale la pena invertir la propia energía» (Bourdieu y Wacquant, 2012, p.167). De ahí que Bourdieu se refiera al campo como estructura estructurada y al *habitus* como estructura estructurante.

### **2.1.2 Saber**

Cada campo posee y produce un conjunto heterogéneo de saberes que vinculan a los agentes. Existen variados modos del saber y relaciones con el saber en la sociedad. En las instituciones el saber tiende a vincularse con los ámbitos disciplinarios. La universidad es la institución por excelencia en la que grupos de académicos construyen o modifican saberes sobre temas específicos que permean las prácticas de los agentes; sus inclinaciones a determinadas tradiciones y posiciones.

De acuerdo con Beillerot (1998), las organizaciones de poder son las que posibilitan los saberes (p.28); en palabras de Foucault (2002) «no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder» (p.28). Así,

un saber no permanece válido más que si la comunidad científica lo reconoce como tal, más que si una sociedad continúa considerando que se trata de un saber que tiene valor y merece ser transmitido. Ese saber construido colectivamente es aprehendido por el sujeto. (Charlot, 2007, p.104)

Para Beillerot (1998) los saberes suponen contradicciones y conflictos “políticos” en su producción, transmisión, adquisición, «quienes poseen saberes dominantes tratan de imponer, mientras que otros tratan de resistir» (Beillerot, 1998, p.27). Son resultado de la relación entre lengua y acciones dentro del campo de una determinada práctica social; se producen en contextos históricos, sociales, culturales particulares; expresan modos de socialización y apropiación; denominan modos de acción. Al respecto, el autor refiere que, para Foucault,

un saber es una práctica de discurso cuyo efecto es “formar” mediante esa misma práctica, producir, un conjunto de elementos de discurso a los que se encuentra de manera regular de discurso en discurso. El saber es el producto de la razón funcional. (Beillerot, 1998, p. 22)

Por otro lado, a lo largo del tiempo han surgido diferentes concepciones del saber y su naturaleza. Beillerot (1998) comparte tres concepciones dominantes sobre el saber: 1) saber como información que duerme, como conjunto de conocimientos (visión economista); 2) saber como proceso, aprendizaje adquirido (visión psicológica), deseo, objeto de una lucha, una apuesta (visión psicoanalítica); 3) saber como reserva social (visión análisis de las representaciones sociales) (p.33). Para Schlanger (citado por Beillerot) «aunque el saber es una relación, es también un producto y un resultado» (p.33). Por su parte, Beillerot (1998) identifica que la actividad hace al saber; los saberes son juzgados por su eficacia debido a que saber es saber para actuar (p.28).

Filósofos, científicos, sociólogos se han preocupado por clasificar los saberes y por definir en qué se diferencian con el conocimiento. En cuanto al primer punto —independientemente de la clasificación que se considere—, «cada cuerpo de saber comprende operaciones mentales, recuerdos, gestos y actitudes, visiones del mundo, modos de uso, y cada cuerpo “admite” en su seno las mejores o las peores fracciones de saberes, de saber hacer» (Beillerot, 1998, p.27). En

cuanto al segundo punto, Beillerot (1998) asevera que «los saberes son dominios inventariados, catalogados, y el conocimiento representa una cierta organización de los saberes» (p. 23). Además, la noción de saber parece que ha surgido para apartarse de la visión objetivista del conocimiento (Ferrater, 1965, p.284).

Las reflexiones en este plano tienen como eje conductor la interrogación sobre la ciencia. Por ejemplo, Ferrater (1965), plantea que el conocimiento se refiere a situaciones objetivas que, adecuadamente comprobadas y sistematizadas, engendran a la ciencia; presume comprobación y predicción (p.284). Ha tenido una connotación fuertemente lógica, racional y científica; es legítimo solo aquel que deviene de procesos de investigación basados en el método científico.

Es evidente que el saber ha sido objeto de estudio en varias disciplinas y en diversos momentos de la historia. Mi intención ha sido compartir un mínimo número de ideas que le han dado forma a la noción de saber y que considero clave para contextualizar mi investigación. Serrano (2007) afirma que

La manifestación escrita es la forma privilegiada de saber en nuestra sociedad. En ella se localiza un conjunto de supuestos para explicar lo real. La teoría es un modo de ser del saber que intenta dar cuenta de lo real a la vez que transformar la realidad. Desde el punto de vista gnoseológico, la teoría no busca la explicación de lo absoluto, de la Verdad, siempre el producto logrado, es provisional por lo que no hay teorías acabadas, sino por hacerse, valdría decir. (p. 137)

Los saberes son producto, no solamente de un ejercicio racional o una aprehensión empírica del mundo, sino de experiencias, relaciones intersubjetivas con el mundo y la realidad. Los seres humanos orientan sus acciones a partir de los saberes adquiridos a lo largo de la vida en los diversos espacios en los que se mueven: escuela, familia, amigos, redes sociales, trabajo. Los saberes no son estáticos y continuos, tienen un carácter dinámico. Se transforman con el transcurrir del tiempo y ello incide en nuestra concepción sobre lo que nos sucede, lo que escuchamos, vemos, leemos, sentimos, vivimos. De manera permanente, incorporamos nuevos saberes y rechazamos viejos saberes. Los saberes se transforman y movilizan en la interacción con otros.



Como señalé al inicio, existen modos del saber y relaciones con el saber; la teoría es uno de ellos. Las teorizaciones son simbolizaciones de lo real expresadas en un lenguaje que tiene peso afectivo y social (Beillerot, 1998, p.38). Las teorías forman parte de determinados discursos disciplinares que miembros de instituciones de enseñanza e investigación reconocen y legitiman a través de consensos. Sobre ello, «los discursos que se producen sobre el objeto estudiado forman parte de éste; no son externos a él; pertenecen a la representación de ese objeto, de tal modo que éste es modificado por lo que se dice de él» (Beillerot, 1998, p.38).

Para finalizar, conviene recordar y contemplar que, al interior de la esfera científica, académica no solo predominan teorías, también existen «saberes organizados, instituidos, codificados, enseñados, sin referirse a su naturaleza teórica» (Beillerot, 1998, p. 37) que tienen efectos diferenciados en el campo e, incluso, en las propias construcciones epistemológicas.

Si bien, en este documento hago referencia a la idea de «estado de conocimiento» para nombrar el tipo de trabajo que realicé, decidí acercarme a las producciones desde la noción de «saber» debido a la marcada distancia en que se sitúa con respecto a «la Verdad»; al acentuado carácter que pone a las experiencias y relaciones prácticas que los seres humanos entablamos con la realidad. Los saberes que han adquirido los autores son resultado de la literatura (teorías, hipótesis), las experiencias que han tenido en el aula, con los alumnos, las prácticas institucionales.

## **2.2 Proceder metodológico**

### **2.2.1 Recopilación, Organización, Sistematización y Análisis**

Espero poner de manifiesto la complejidad, contradicciones, dificultades, negociaciones (con otros y conmigo misma) que implica un trabajo de investigación. No siempre tuve claro cómo proceder; tampoco fueron acertadas

todas mis decisiones; me equivoqué y retracté en varias ocasiones. El camino nunca fue lineal, continuo, nítido.

El proyecto con el que ingresé a la maestría estaba enfocado en el estudio de las prácticas de acompañamiento en la universidad. Aspiraba reflexionar en torno a lo que se ha trabajado al interior de *Entre pares*; comprender el sentido que el acompañamiento tiene/tuvo para estudiantes y profesores inscritos en el programa. Debido a las condiciones ambientales, materiales en las que todos nos encontrábamos como consecuencia de la pandemia, mi asesor me propuso cambiar de enfoque; desarrollar una investigación documental. El programa *Entre pares* trabaja alrededor de dos líneas: *acompañamiento* y *alfabetización académica*; por consiguiente, me sugirió localizar y sistematizar lo que se ha escrito sobre escritura, lectura y expresión oral en educación superior.

Una vez que decidí recuperar documentos producidos en México durante el periodo 2010-2020, tenía que establecer qué tipo de documento me interesaba y dónde podría buscarlos. Las revistas y los congresos nacionales e internacionales son los principales espacios en los que científicos, académicos, expertos comparten avances o resultados de sus investigaciones. A diferencia de los libros, las revistas mantienen un ritmo de publicación (impreso y digital) acelerado y constante (mensual, trimestral, semestral o anual). Los congresos, por su parte, suelen publicar memorias (impresas o digitales) en las que se reúnen todas las ponencias dictaminadas de manera positiva. Ambos difunden conocimientos y saberes originales e inéditos.

Es cierto que no todo el conocimiento producido por investigadores e instituciones es abierto, de libre acceso; a veces hay que pagar por él y no siempre los costos son accesibles (en particular, para los estudiantes). Las universidades a menudo asumen la empresa de adquirir, a través de sus bibliotecas, libros o suscripciones a bases de datos bibliográficas que ofrecen índices de reconocidas revistas académicas, textos parciales o completos en formato PDF (artículos de revistas, tesis, ponencias, libros) sobre diferentes temáticas y que han pasado por un proceso serio de dictaminación. Este tipo de

bases se ha convertido en espacio predilecto de comunidades académicas para buscar información, datos, referencias, resultados de investigación, etc.

En la última década, un número considerable de universidades han optado por llevar las revistas que publican al mundo digital e internet. Sin embargo, no todas las revistas están indexadas en bases bibliográficas. Si bien, la mayoría mantienen altos estándares de calidad en cuanto al contenido y la forma de presentar la información, así como rigurosos criterios de selección; existen otras que no, y por ende, no tienen el mismo alcance de difusión.

De este modo, para rastrear los artículos, me acerqué a las bases: DOAJ, LATINDEX, SCIELO, REDALYC, DIALNET, Conacyt (gratuitas), EBSCO y Scopus (privadas), donde sabía que encontraría revistas educativas legítimas y arbitradas, ¿por qué educativas y no lingüísticas, por ejemplo? porque me interesaba saber cómo la escritura, la lectura y oralidad habían sido trabajadas, vistas, estudiadas, concebidas en espacios escolares formales. Me interesaba conocer si había pedagogos estudiando el tema y de qué manera lo hacían.

Asimismo, debido a que los congresos son otro espacio en el que profesores, investigadores, estudiantes comparten reflexiones, experiencias, aportaciones teóricas sobre determinadas temáticas y el Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, es el evento de difusión y divulgación de conocimiento sobre educación más relevante en el país; me acerqué a sus últimas cinco memorias.

Enseguida determiné recuperar artículos de revista y ponencias, así como los lugares en donde esperaba encontrarlos, establecí filtros de búsqueda. Empleé palabras como: *lectura, comprensión de textos, escritura, redacción, oralidad, expresión oral, lectura crítica, géneros académicos, comunidad académica, comunidad discursiva, literacidad, alfabetización académica, educación superior*. No encontré tanto material como esperaba; en particular sobre oralidad. Sin embargo, identifiqué algunas revistas educativas reconocidas. Opté por aproximarme a los sitios *web* oficiales para buscar artículos que, por lo menos, en sus títulos o abstractos incluyeran alguna de las palabras clave (advertí que pocas veces los títulos tienen que ver con el contenido del texto).

Existen tantas revistas educativas como facultades y universidades hay en el país; revisar todas sería más que ambicioso, ilusorio. Elegí: *Diálogos de la Educación*, *Revista de Educación y Desarrollo*, *Revista de Innovación Educativa*, *Revista de la Educación Superior*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, *Perfiles Educativos*, *Didac*, *CPU.e Revista de Investigación Educativa*.

Tabla 1  
Bases de datos y revistas

Nombre de la revista	DOAJ	JCR	LTINDEX	SCIELO	REDALYC	DIALNET	EBSCO	Scopus	Conacyt	Total
Diálogos de educación			x		x					2
Revista de Educación y Desarrollo			x							1
Revista de Innovación Educativa (México)			x	x	x	x	x		x	6
Revista de la Educación Superior	x		x	x	x			x		5
Revista Electrónica de Investigación Educativa (México)	x		x	x		x		x		5
Revista Mexicana de Investigación Educativa (México)	x		x	x	x		x		x	6
Sinéctica Revista electrónica de educación (México)	x		x	x	x		x		x	6
Perfiles Educativos (México)	x		x	x	x	x		x	x	7
Didac										0
CPU.e Revista de Investigación Educativa	x		x		x	x				4

La tabla 1 muestra las bases de datos en la que se encuentran indexadas las revistas que retomé. Autoría propia

A lo largo de la búsqueda, me percaté de que había artículos y ponencias sobre la escritura, lectura y oralidad en educación superior publicados en revistas mexicanas o presentados en los congresos, pero no por autores mexicanos. Las experiencias que narran ocurrieron en universidades extranjeras. No servían para mis propósitos. Aunque los descarté, pude dimensionar que los problemas y dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios en torno a sus conocimientos y habilidades letradas son homólogos a los vividos en México.

Encontré libros, antologías que reúnen experiencias, reflexiones, aportaciones de varios autores; como: *La lectura y la escritura en la educación en México* (Sandra Espino y Concepción Barrón, coordinadoras), *Desde la literacidad*

*académica I: perspectivas, experiencias y retos; Desde la literacidad académica II: perspectivas, experiencias y retos* (Laura Aurora Hernández Ramírez, coordinadora), *La formación de lectores. Más allá del campo disciplinar* (Elsa M. Ramírez Leyva, coordinadora); *Literacidad académica* (Gregorio Hernández).

En un principio, consideré incluirlas, mas no conté tiempo suficiente para hacerlo; las antologías, por ejemplo, se conforman por 27 capítulos. Únicamente, recuperé la *Antología. Literacidades escolares y académicas* y el Estado de conocimiento *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Parte III. Investigación sobre lenguaje y educación en México 2002-2011*. Así como cuatro artículos publicados en otras revistas.

En total, hallé 111 producciones académicas que cumplieron con mis criterios de selección. Mas el texto *Oralidad, lectura y redacción: enfoques académicos clásicos en torno a la comprensión y producción verbal* publicado por Gilberto Fregoso y Eugenia Aguilar (2018) en *Revista de Educación y Desarrollo* fue publicado por Gilberto Fregoso en la misma revista en 2010, pero bajo el título *Cuatro debates en el seno de la alfabetización académica contemporánea*. Lo mismo sucede con el texto *Índice de riqueza léxico semántica en textos narrativos de estudiantes universitarios* publicado, también, por Gilberto Fregoso y Eugenia Aguilar en 2020 en la *Revista de Educación y Desarrollo* y en 2021 en la *Antología. Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos* (los títulos son idénticos). En consecuencia, opté por no incluir los artículos repetidos en años posteriores; consideré solo la primera publicación.

El interés por la temática ha aumentado y disminuido a lo largo de la última década de modo intermitente, tal como se observa en la tabla 2. La mayoría de los artículos fueron compartidos durante 2011 (13), 2013 (15), 2015 (14), 2017 (11) y 2019 (21). Las revistas que más textos han publicado sobre temas de *literacidad y alfabetización académica* son la *Revista de Investigación Educativa* (15), la *Revista de Educación y Desarrollo* (14), *Didáctica* (10). Mientras que fue en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa donde más ponencias se presentaron sobre la temática que me compete (14).

Cada vez que encontraba un texto que cumplía con mis expectativas lo descargaba y guardaba en mi computador y cuenta *Google drive*. Organicé los documentos en carpetas. Cada carpeta correspondía a una revista o congreso. En cuanto finalicé la búsqueda, me di a la tarea de sistematizar los textos en un libro de *Excel*. Ya tenía experiencia en el uso del programa. Utilicé la misma herramienta cuando elaboré el estado de conocimiento con el que me titulé en la licenciatura.

En cada hoja de cálculo fijé unidades de análisis que me permitirían, más adelante, comprender, analizar y categorizar las producciones académicas: *Institución de adscripción de los autores; Tipo de trabajo; Metodología, Objetivo/Preguntas; Referente empírico; Presupuestos conceptuales, teóricos; autores referenciados; conclusiones/Resultados/Reflexiones; Categorías clave*. Las unidades guiaron, de alguna manera, mi lectura de los documentos. Dada la diversidad de características y estructuras en los textos, no siempre pude identificar todas las unidades de análisis.

Tabla 2  
*Años de publicación*

Revista	AÑO												Nº de artículos
	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	
Diálogos de educación			1				1						2
Revista de Educación y Desarrollo		3		1		1	2	1	3		2	1	14
Revista de Innovación Educativa					1			3	1				5
Revista de la Educación Superior				1		2							3
Revista Electrónica de Investigación Educativa (México)					1		1						2
Revista Mexicana de Investigación Educativa				3	1		2	2	5		2		15
Sinéctica Revista Electrónica de Educación					1								1
Perfiles Educativos					1		1			1	2		5
Didac		5	5										10
CPI.e Revista de Investigación Educativa					1		1	1		1			4
Congreso Nacional de Investigación Educativa			14		3		6		3		7		33
Antología. Literacidades escolares y académicas	8												8
Estado de conocimiento 2002-2011									3				3
OTROS			1	1	2						1		5
	8	8	21	6	11	3	14	7	15	3	13	1	110

La tabla 2 muestra los años en que se han publicado los artículos y ponencias que retomé. Autoría propia.

Debido a que los documentos están en formato digital, empleé *Adobe Acrobat Reader*, aplicación que posibilita subrayar con diferentes colores, anotar comentarios en el propio archivo, buscar palabras. Utilicé el siguiente sistema de colores: Morado (presupuestos teórico-conceptuales sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad); Amarillo (características metodológicas y tipo de trabajo); Verde lima (autores y obras referenciadas más frecuentes); Carmín (títulos y categorías clave); Turquesa (conclusiones o reflexiones).

Las preguntas, ideas, opiniones que me surgían conforme leía, quedaban registradas en los propios documentos y en mi diario, con la intención de —por supuesto no olvidarlas— retomarlos en la etapa de análisis y reflexión. El diario es un instrumento de reflexión que, desde 2016, me ha acompañado a lo largo de mi trayectoria académica, profesional, laboral y personal. En él practico la escritura; describo, narro emociones, dificultades, retos, aprendizajes, lecciones, dudas, sobre lo que leo, vivo, experimento, veo, escucho y me interpela, atraviesa. Mis vivencias se convierten en experiencias.

Cada vez que terminaba de leer un conjunto de las producciones académicas, acudía a la base para sistematizar la información según correspondiera. A pesar de haber leído los documentos; cuando trabajaba en la base, hacía nuevas conexiones; me surgían nuevos cuestionamientos y dudas, también aclaraba otras. Viví un constante y permanente devenir. Nada estaba dicho ni hecho por completo.

Destiné un gran número de horas en construir la base de datos. No tardaron en aparecer los titubeos: ¿cómo evolucionaría la base? ¿las unidades analíticas fueron adecuadas? ¿mi forma de operar los textos fue pertinente? ¿cómo definiría las categorías? Además, conforme leía, identificaba otros documentos que habían sido publicados en revistas que no había elegido o que, por alguna distracción, había pasado por alto. Me sentí aturdida y desanimada. Juzgué que me había inmiscuido en una tarea interminable. Tras franquear esta etapa de desaliento y vacilación, decidí concentrarme en los textos que seleccioné durante la etapa de rastreo; elaborar una lista con los títulos que encontraba en el camino, con el objetivo de retomarlos más adelante si las circunstancias me lo permitían.

La base, por sí misma, no es suficiente para analizar las producciones académicas. Utilizar unidades de análisis supone disgregar cada uno de los textos; cada unidad por sí misma, no dice nada; son simples datos; en cambio, organizadas en una hoja de cálculo con un fin establecido ya dice, informa algo más. No será hasta que toda la información sea conectada entre sí, que podrá transitar a conocimiento. Así que, en cuanto terminé de leer y sistematizar, me dispuse a categorizar, una tarea nada sencilla.

Me dispuse a ubicar afinidades entre los textos para agruparlos. No fue fácil el proceso de clasificación. Realicé varias tablas con la información que tenía en la base. Noté que más de un documento podía ser ubicado en más de una categoría. Recurrí a una suerte de intuición basada en lo que identificaba como de mayor notoriedad y énfasis. Así, organicé las producciones por tipo de trabajo: investigaciones empíricas; propuestas de intervención; reflexiones docentes y aportaciones teóricas; revisiones documentales.

En cuanto a la primera categoría —Investigaciones empíricas— ubiqué el interés por cuatro objetos de estudio: 1) procesos de escritura y lectura: dificultades y estrategias; 2) representaciones y creencias sobre la escritura y la lectura; 3) usos de la escritura y lectura en educación superior; 4) valoraciones de la escritura y comprensión de lectura. La mayoría está centrada en estudiantes de licenciatura, escuelas normales, posgrados (maestría y doctorado) y profesores.

Si bien ya había conseguido categorizar los documentos, las sensaciones de confusión, inseguridad, indecisión, preocupación persistían en mi cuerpo y mente. Era más que evidente mi desconocimiento sobre las perspectivas teóricas y conceptuales alrededor de las prácticas letradas. Por si fuera poco, advertí varias interpretaciones sobre la *alfabetización académica* y la *literacidad*; hecho que me condujo a buscar, al menos, un documento escrito por los autores más socorridos en el que dan cuenta de sus presupuestos entorno a la escritura, lectura y oralidad. Por consiguiente, incluí un apartado en el que pretendo dar cuenta, de manera sucinta, un panorama de cómo han sido entendidas las prácticas letradas en la literatura internacional.



El siguiente paso también me afligió. Me embistieron interrogantes en torno a la forma de presentar la información, ¿qué de los artículos y ponencias iba a compartir y qué omitir? Me preocupaba no haberlos comprendido; haber hecho interpretaciones, lecturas erróneas, limitadas. Tras varios ensayos, me incliné por exponer una breve descripción de cada uno de los textos que diera cuenta de las respuestas a las preguntas: los autores ¿qué buscan?, ¿qué proponen?, ¿qué hicieron? ¿qué encontraron? ¿cómo procedieron? ¿cuáles fueron sus sujetos de investigación, sus referentes? Procuré que cada una de las síntesis justificaran, por sí mismas, las categorías.

Disgregué las perspectivas teóricas-conceptuales que retomaron los diferentes autores de las síntesis con la intención de articularlas por categoría y develar discusiones debates sobre cómo entender la naturaleza, funciones, características de la escritura, lectura y oralidad en educación superior. Esto me permitió poner de manifiesto la ausencia de discusiones teóricas. Los autores, en su mayoría, se afilian a perspectivas y tendencias que no cuestionan, y con las que tampoco dialogan; las asumieron para justificar el enfoque metodológico y sus objetos de estudio.

Por último, escribí un balance general sobre lo que encontré en las producciones académicas en el que brindo mis hallazgos en torno a las prácticas letradas en la universidad y las formas de proceder de los autores.

### **3. Prácticas de escritura, lectura y oralidad en educación superior**

el mundo por completo es como un texto, todos los individuos se convierten al mismo tiempo en lectores y en autores. Y surge un nuevo planteamiento: la cuestión de saber qué lectura y qué interpretación resulta correcta. (Van Manen, 2003, p.7)

**E**n el presente capítulo doy cuenta de las producciones académicas que recuperé y organicé a partir de dos criterios: metodología y objetos de estudio. Cada categoría abraza breves descripciones de los textos, así como un apartado en el que esbozo los supuestos teóricos que sustentan las investigaciones e intervenciones.

#### **3.1 Investigaciones empíricas**

Esta sección envuelve las pesquisas realizadas por autores que recurrieron a entrevistas, cuestionarios, observación participante y no participante, grupos focales para la obtención de datos.

##### **3.1.1 Procesos de escritura y lectura. Dificultades y estrategias**

Vega, Bañales, Correa (2011), Espinoza (2011), Martín y Carvajal (2011), Martín (2012), Mijangos y Ambrocio (2012), Rodríguez y Leal (2017), Hernández, Uvalle y González (2013), Carrasco y González (2011), Guerra, Guevara, López, Rugerio (2014), Rodríguez y García (2015), Peredo (2016), Rayas y Méndez (2017), Navarro, Jiménez y Nava (2019), Reyes y Eudave (2019) recuperan los caminos que transitan estudiantes universitarios cuando leen y escriben (ninguno incluye la oralidad). Identifican problemáticas vividas (en torno a la gramática, la ortografía, el ingreso a la comunidad disciplinaria) y estrategias de autorregulación

empleadas antes, durante y después de producir o comprender un texto. Ofrecen algunas sugerencias estratégicas.

Las investigaciones tienen como referente de comparación y justificación los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales (p. ej. PISA, Ceneval). Se sostienen sobre supuestos conceptuales, metodológicos —sociales, cognitivos, lingüísticos— planteados por autores como: Giovanni Parodi, Paula Carlino, David Barton, Mary Hamilton, Tony Becher, Gregorio Hernández, Montserrat Castelló, Paul Gee, Brian Street, Daniel Cassany.

Mijangos y Ambrocio (2012) conciben la escritura y la lectura indispensables para pensar de modo crítico e ingresar a una cultura académica conformada por normas, costumbres, prácticas. Carrasco y González (2011), Rayas y Méndez (2017), Peredo (2016) recuperan planteamientos de los Nuevos Estudios de Literacidad (encabezados por David Barton y Mary Hamilton) para reconocer a la escritura y lectura, no solo como tareas lingüísticas y procesos psicológicos, también como prácticas sociales que, para ser observadas, estudiadas, los NEL (Nuevos Estudios de Literacidad) recurren a la noción *evento letrado*.

Peredo (2016) asegura que los universitarios entran a una comunidad discursiva de tipo académico, científico; un espacio social constituido por relaciones de poder, rituales, prácticas que legitiman y dan identidad en términos dialógicos. Los estudiantes de licenciatura y posgrado se ven envueltos en un proceso de socialización y adquisición de competencias académicas, valores, formas de comunicación que les permitirán participar, de manera autónoma, en la comunidad. Para Reyes y Méndez (2017), un modo de participación en la universidad es la producción de textos académicos (modos particulares de emplear el lenguaje).

De acuerdo con Rodríguez y García (2015), los textos académicos son persuasivos, proposicionales; demandan el uso de la intertextualidad, argumentos originales y veraces; contribuyen a la validación y divulgación de los resultados de investigaciones en una comunidad científica; incorporan una voz propia, original que interactúa con otras voces (teoría, datos empíricos). Son el resultado de un

proceso de composición que se origina en una prosa de escritor para convertirse en prosa de lector (pp.252-254).

Rodríguez y Leal (2017) comparten tres variables que se relacionan y ponen en juego en la producción de textos académicos: representación de la tarea, conocimiento previo de quien escribe, exigencias del texto (p.233). Escribir, académicamente, exige asumirse como autor, reconocer a otros autores para suscitar un diálogo.

Rayas y Méndez (2017) afirman que los textos académicos develan determinadas formas discursivas, es decir, géneros discursivos en los que «interactúan de forma dinámica y constante cuestiones relativas a los sujetos, a las instituciones y a las condiciones históricas propias del género» (Rayas y Méndez, 2017, p.132). En este sentido, los alumnos tienen la tarea implícita y explícita de apropiarse de aquellos que son propios de la disciplina que estudian. Necesitan tomar conciencia de que dialogan con los textos que citan o parafrasean y con sus lectores (Rodríguez y Leal, 2017, p.235).

Reyes y Eudave (2019); Navarro, Jiménez y Nava (2019) convienen que la escritura tiene una función comunicativa y de difusión. Para los primeros, una mala redacción puede retrasar o impedir que un trabajo científico sea publicado. Para los segundos, la escritura, en tanto habilidad lingüística, posibilita la elaboración, producción, decodificación de mensajes y discursos (Reyes y Eudave, 2019, p.3). Abarca cuatro subcompetencias comunicativas (propuestas por Flores [2014]): lingüística gramatical, sociolingüística, discursiva o textual y estratégica.

**Escritura.** Martín (2012) reconoce el influjo de modelos cognitivos en el proceso de escritura. Espinoza (2011) entiende que escribir en la universidad desencadena reacciones emocionales más que cognitivas en los estudiantes debido a que la escritura académica suele estar dirigida hacia la revisión y evaluación de contenidos. Martín y Carvajal (2011) aseveran que la escritura (en particular, de investigaciones y tesis) genera conocimiento; mientras que para Carrasco y González (2011) la escritura ayuda a pensar contenidos conceptuales.

Rodríguez y García (2015) precisan que quien escribe textos académicos intenta convencer, persuadir a sus lectores mediante el uso de argumentos originales y veraces; quien lee (la mayoría de las veces, miembros de la comunidad donde el autor pertenece) juzga, evalúa y enriquece el texto (p.252). Así, los estudiantes deben convertirse en escritores-autores; en lectores analíticos, reflexivos. Deben sortear el hábito de usar con desmedida las citas directas o indirectas; así como evitar adherirse a posturas teóricas sin una visión crítica (Peredo, 2016, p.44).

**Lectura.** Si bien la lectura conduce a un aprendizaje situado y cooperativo, no es su única finalidad; posibilita la producción de un nuevo texto, de un objeto de conocimiento científico original (Peredo, 2016, p.52). Se lee para escribir. Hernández, Uvalle y González (2013) apuntan que la comprensión de un texto consiste en un proceso mental; involucra un objetivo de lectura. El lector interpreta los significados de la información que aparecen en el texto; pone en juego sus conocimientos previos (p.2).

Vega, Bañales y Correa (2011) distinguen dos tipos de comprensión: literal y profunda. La primera propicia que el lector tienda a memorizar el texto; la segunda conduce al aprendizaje. Un lector experto construye una representación intertextual de cada documento que lee; autorregula su lectura; es capaz de establecer —y de ser necesario, ajustar— la representación de la tarea, los objetivos, los planes y estrategias, de monitorear a nivel intra e intertexto.

Guerra, Guevara, López, Rugerío (2014) afirman que la lectura tiene directa relación con el aprendizaje (los lectores aprenden el contenido del texto y reconocen formas de aprenderlo) (p.256). La lectura supone un acto cognoscitivo de comprensión en el que el lector interactúa con el texto. Entraña una actitud crítica, reflexiva, evaluativa. Conlleva el uso de estrategias metacognoscitivas (que monitorean y regulan la conciencia, comprensión), metas, criterios; la evocación del conocimiento previo; la asignación de significados personales.

De acuerdo con los autores, un lector competente aplica sus conocimientos previos; identifica las estructuras y lo esencial de los textos; hace inferencias; se

plantea preguntas; se autocuestiona y automonitorea; tiene motivación intrínseca (Guerra, Guevara, López, Rugerio, 2014, p.261). Las motivaciones de los lectores (estudiantes) regulan la lectura de determinados textos.

### **3.1.1.1 Centradas en estudiantes de licenciatura y escuelas normales**

Vega, Bañales y Correa (2011) se preguntan cómo 28 estudiantes de la Licenciatura Ciencias de la Educación con opción Químico Biológico autorregulan su comprensión cuando leen múltiples textos científicos. Para responder, les solicitaron leer tres textos científicos sobre la resistencia bacteriana mientras verbalizaban los pensamientos que pasaran por su mente en voz alta (metodología *Think aloud*).

Los alumnos utilizan, en su mayoría, estrategias orientadas a la comprensión superficial de información (memorización y paráfrasis). El 79% de los participantes no planifican la actividad de lectura. El 57% evalúan los contenidos de los textos. El 86% identifica menos de la mitad de las relaciones entre las unidades de información referidas a la resistencia bacteriana que aparecen en los tres textos leídos (Vega, Bañales y Correa, 2011, p.10). Los autores coinciden con Goldman (2010) en que las dificultades de los estudiantes se deben a la nula o escasa formación que reciben respecto a los conocimientos, habilidades necesarias para procesar y aprender a partir de la lectura de múltiples fuentes (Vega, Bañales y Correa, 2011, p.11).

Espinoza (2011) detecta los recursos narrativos y estrategias que emplean estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Zumpango en la construcción de distintos documentos, entre ellos, el recepcional. Dan cuenta de algunos mecanismos que siguen los normalistas al narrar sus reflexiones en torno a las vivencias adquiridas en las prácticas docentes. La escritura académica en escuelas normales está vinculada a las experiencias vividas en las prácticas educativas. Hasta cuarto grado, los alumnos encuentran sentido a la escritura académica.

El autor orientó la construcción de mapas narrativos de los estudiantes con el objetivo de que revisaran los caminos que transitan al escribir, las rutas, veredas y atajos que toman durante la producción textual. La actividad les permitió colocarse en una posición crítica con respecto a su producción intelectual; se descubrieron como autores. Utilizaron, en gran medida, un orden cronológico; mezclaron momentos autobiográficos de su vida escolar con principios pedagógicos, conceptos teóricos.

Mijangos y Ambrocio (2012) dan cuenta de las dificultades que 26 estudiantes de tercer semestre —inscritos en un curso “Antropología de la Educación” de la Licenciatura en Educación— presentan al escribir y leer. Los alumnos desconocen el empleo de bases de datos, fuentes críticas y legitimadas; tienen problemas para construir argumentos, ideas y para comprender textos; no suelen buscar conceptos y términos especializados. Los autores también muestran algunas estrategias empleadas por los docentes a cargo del curso. Una de ellas se llama “El amigo y el guardián” que consiste en que los estudiantes, organizados en parejas, se revisen, ayuden, evalúen y corrijan durante el proceso de redacción.

Los autores documentan que el profesor perpetra observaciones de forma, estilo APA, redacción; no se involucra con el contenido; promueve el uso de diccionarios especializados; dirige la lectura de textos y enseña diferentes formas de interrogar. Subrayan la «necesidad de que los docentes se capaciten y sean modelos adecuados en el uso de las formas canónicas de escritura empleadas en el campo de las ciencias educativas» (Mijangos y Ambrocio, 2012, p. 55). Insisten en «generar formas administrativas y de calificación que no sacrifiquen conocimiento y habilidades en aras de cumplir con los tiempos programáticos y las estadísticas de aprobación y reprobación» (Mijangos y Ambrocio, 2012, p.56).

Hernández, Uvalle y González (2013) abordan las problemáticas que viven alumnos de nuevo ingreso a la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas en la lectura de textos científicos y literarios. Los autores toman como referencia el curso “Prácticas sociales del lenguaje” en segundo semestre de la

Lic. de Educación Primaria; categorizan discursos y acciones que los participantes emplean.

Para los estudiantes, leer es «recibir información sobre un determinado tema, es comprender textos de cualquier tipo con el fin de conseguir un análisis y un entendimiento de los mismos, hasta involucrarse con lo que se esté leyendo» (Hernández, Uvalle y González, 2013, p.5). Leen por compromiso, obligación; desde su perspectiva, los textos científicos utilizan un lenguaje muy técnico. Por el contrario, opinan que los textos literarios les permiten poner en juego su imaginación, involucrar sus emociones; leen este tipo de textos por placer. Al respecto, la mayoría compartió que han leído de uno a tres textos literarios en los últimos tres años (Hernández, Uvalle y González, 2013, p.5).

Dentro de las estrategias utilizadas por los alumnos, resaltan: «el escaneo del texto, leerlo varias veces, subrayar lo que consideran más importante, la búsqueda de palabras difíciles, la predicción, la selección de ideas centrales» (Hernández, Uvalle y González, 2013, p.5). En cuanto a las dificultades, destacan: la complejidad del lenguaje técnico utilizado en los textos, la carencia de ideas previas acerca del tema leído, la falta de hábitos lectores, la aplicación de estrategias de comprensión lectora, el desconocimiento de habilidades intelectuales relacionadas con la lectura de textos científicos (Hernández, Uvalle y González, 2013, p.7).

Carrasco y González (2011) rescatan las dificultades, limitaciones que 27 estudiantes de los últimos semestres en la Facultad de Administración de Empresas, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Facultad de Psicología-Universidad de la Habana han vivido al escribir algún trabajo. Más del 80% de los alumnos reportaron no asistir a la biblioteca; se limitan a leer el material bibliográfico que los profesores les dan (a menudo fotocopiado).

La dificultad que sobresale en materia de organización del contenido es la ausencia de propósitos que guíen la escritura, percibida «como una práctica formal y acabada más que como un proceso de construcción abierto a la revisión, reordenación y reorganización de las ideas» (Carrasco y González, 2011, p.5). Las



dificultades que resaltan en materia de expresión son: el reto del vocabulario, el uso de la sintaxis adecuada, el empleo de recursos de expresión integrados (p.5).

En materia de interpretación, los estudiantes no reconocen interpretaciones alternativas; no valoran sus opiniones ni la lectura crítica. En materia de acompañamiento, parece ser que los profesores son responsables de ciertas deficiencias; pierden de vista que «es tarea de todos los actores de una institución participar de la construcción de prácticas alternativas de lectura y escritura académica que rebasen los límites de la actuación institucional» (Carrasco y González, 2011, pp.6-7); se trata de una tarea institucional.

Guerra, Guevara, López y Rugerio (2014) utilizan el Inventario de “Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la lectura” (validado por Guerra, 2012) para evaluar la motivación intrínseca (leer por iniciativa propia, gusto, interés, para ampliar el conocimiento) hacia la lectura que tienen 570 estudiantes de psicología en una universidad pública en el estado de México. Identifican, con el mismo instrumento, las herramientas y estrategias (de análisis y comprensión de lectura, consulta de fuentes) que los alumnos ponen en marcha para comprender cuando leen textos expositivos, argumentativos.

De acuerdo con los autores, las actividades escolares no promueven el uso de estrategias meta cognoscitivas ni motivación para leer textos académicos. Empero, los estudiantes conocen algunos procesos estratégicos implicados en la lectura. El estudio da cuenta de que el subrayado es la estrategia más utilizada; pocos alumnos hacen anotaciones al margen de los textos.

Rayas y Méndez (2017) exploran, desde una perspectiva sociocultural, las dificultades que viven 10 alumnos de psicología en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en Morelia, México, al escribir un ensayo académico. Organizaron un taller para conocer los significados que tienen los estudiantes acerca de la escritura académica, cómo la conciben, cómo se sumergen a la actividad, qué les facilita u obstaculiza la tarea, las interacciones con los profesores y sus pares (pp. 134-135).

Con base en los resultados de su indagación, los autores conciben al ensayo «como un escrito que conjunta subjetividad y conocimiento», con el que es

posible obtener beneficios epistémicos (2017, p.142). El ensayo emerge como un escrito que reúne información, como vía de expresión y como conjunción de dos tipos de ideas. Implica construir conocimientos, generar aprendizajes y desarrollar habilidades para la comunicación e investigación (Rayas y Méndez, 2017, pp.135-136); debe ser coherente, contener referencias bibliográficas, conocimientos validados y opiniones.

Las principales dificultades recaen en la selección de información pertinente, su comprensión y delimitación para trabajarla (Rayas y Méndez, 2017, p.138); la falta de criterios que orienten la escritura de manera unificada. Para los alumnos las interacciones pueden ser benéficas u obstaculizadoras; la interacción con el profesor puede representar una situación desfavorecedora para algunos, mientras que la interacción entre pares aparece como una buena oportunidad de apoyo (Rayas y Méndez, 2017, pp.140-141).

Navarro, Jiménez y Nava (2019) exponen el proceso, las dificultades, estrategias que emplean alumnos de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Prescolar en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal al construir su trabajo de titulación; así como al proceso de acompañamiento que reciben de los asesores (p.6). Tras analizar la competencia escrita, los autores encuentran que, aunque los docentes piensan lo contrario, los estudiantes carecen de un léxico amplio, no cuentan con sinónimos suficientes para evitar frases reiterativas, tienen dificultades con las reglas ortográficas, gramaticales, de acentuación (sub competencia lingüística).

Los alumnos no planean sus textos escritos ni utilizan estrategias en la etapa de redacción (sub competencia estratégica). Por lo regular, escriben de modo autónomo sus trabajos recepcionales, hasta el momento de revisión y corrección en la que los asesores tienen un papel relevante (Navarro, Jiménez y Nava, 2019, p.7). Gran parte de las dificultades que viven los alumnos se debe a que en los previos semestres no han escrito con la rigurosidad académica que implica un trabajo de titulación.

### **3.1.1.2 Centrada en estudiantes de posgrado (maestría y doctorado)**

Martín y Carvajal (2011) describen el proceso de escritura de tesis e identifican los errores y dificultades que enfrentó una egresada de la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. De acuerdo con los autores, la estudiante leyó para escribir. También compartió sus avances a familiares o una compañera con el propósito de que le hicieran observaciones. Experimentó dificultades como: desconocimiento del género tesis, falta de claridad y orden en la expresión de las ideas, errores de acentuación y uso de los signos de puntuación. Para ella fue complicado ser concreta, equilibrar información, integrar conceptos, escribir títulos.

La asesora, por su parte, le sugirió modelos para redactar; platicó con ella sobre asuntos de redacción. Asesora y estudiante establecieron una relación dialéctica entre, según Martín y Carvajal, las ideas sobre el contenido temático y las características de la tesis. La investigación pone de manifiesto el papel que jugaron las intervenciones de personas ajenas, como la familia, a la academia durante el proceso de escritura de la estudiante.

Martín (2012) recupera, a través de entrevistas semi estructuradas, el proceso de escritura de tesis que vivieron 2 egresados de la Maestría en Investigación Educativa: pasos seguidos, decisiones tomadas, recursos utilizados, actividades emprendidas, dificultades experimentadas, acompañamiento. La autora nota diferencias y coincidencias entre los egresados. Ambos desconocían las características y lineamientos del género discursivo académico; el estilo de redacción de textos científicos; el uso de APA.

La autora identifica tres tipos de dificultades: propias del ingreso a una comunidad científica; de índole gramatical; en relación con las vivencias particulares de cada participante (2012, p.83). En cuanto a las estrategias, sobresale el escribir y aprender a partir de los modelos, observaciones y correcciones brindadas por asesor y revisores.

Rodríguez y García (2015), a partir de sus experiencias como estudiantes de doctorado, presentan las características del texto académico en disciplinas

pedagógicas (principalmente, en relación con textos proposicionales), las implicaciones que tiene el proceso de composición. Señalan algunas de las dificultades al escribir vividas antes (p. ej. definición de objetivos orientadores de escritura), durante (p. ej. dificultades para presentar diferentes posturas) y después (p. ej. negación para incorporar sugerencias) más recurrentes que enfrentan alumnos de posgrado en pedagogía.

Exponen una serie de orientaciones prácticas para apoyar la escritura: construir un esquema con la estructura del documento (antes); uso de recursos que den cuenta de una voz propia que se distinga del posicionamiento de otros autores con quienes se dialoga (durante); revisar, adecuar, reescribir (después).

Rodríguez y Leal (2017) presentan un estudio de caso centrado en develar las dificultades que tienen 10 estudiantes inscritos en un posgrado profesionalizante en educación (con sede en Veracruz), al escribir su documento para obtener el grado. Indagan, entre otras cosas, las experiencias de los alumnos con la escritura académica. Se interrogan por qué la retroalimentación dificulta el proceso de escritura e incluso llegar a paralizar a los alumnos. El referente de estudio es el “Seminario de Apoyo para la Titulación” diseñado a partir de las aportaciones de Montserrat Castelló y orientados a ofrecer elementos teóricos, metodológicos a los estudiantes para planear, desarrollar y sistematizar unidades didácticas.

Los autores encontraron que los estudiantes tienen escasa experiencia en la elaboración de tesis. A lo largo del posgrado, escriben textos como: ensayos, resúmenes, fichas de lectura, planeaciones didácticas, reflexiones personales. El profesor suele revisar y evaluar; en ocasiones, ofrece comentarios sin esperar una segunda versión que incluya las observaciones. La finalidad de los escritos es la acreditación (Rodríguez y Leal, 2017, p.231). Mientras que el documento recepcional, por el contrario, supone constantes retroalimentaciones y modificaciones. Para los alumnos es difícil asumir que el escrito entregado no es la versión final y debe ser corregido; la representación sobre la escritura que tienen los estudiantes está relacionada con lo que produjeron en los espacios curriculares de su plan de estudios.

Rodríguez y Leal (2017) sugieren involucrar a los alumnos en los procesos de escritura académica antes de comenzar la tesis. La revisión y retroalimentación deben ser prácticas comunes en todos los cursos. El uso de rúbricas o listas de cotejo pueden guiar la escritura.

### ***3.1.1.3 Centradas en estudiantes y profesores***

Peredo (2016) presenta los resultados de una investigación que tuvo como finalidad conocer el papel de la lectura en la construcción del objeto de estudio; las dificultades que enfrentan los estudiantes y el rol del director de tesis como formador de investigadores. Después de entrevistar a profesores en programas de doctorado (ciencias sociales y experimentales), la autora distingue como problemas constantes: lectura poco analítica, sistemática y crítica; ausencia de conexión entre el referente teórico y el empírico; necesidad de comprender textos en inglés (p.45).

La autora subraya que los alumnos construyen en el posgrado una identidad como escritor y autor, relacionada con la identidad disciplinar, académica, ambas construidas en términos dialógicos. Los doctorantes internalizan valores de la disciplina, espacio social de producción y circulación crítica de conocimiento, con rituales y prácticas legitimadas y que legitiman (Peredo, 2016, pp.52-54). Por consiguiente, es necesario que, en tanto investigadores, los estudiantes distingan que atrás de su voz propia hay una suma de voces académicas.

### ***3.1.1.4 Centradas en profesores***

Reyes y Eudave (2019) entrevistaron a 4 profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes adscritos al SNI, pertenecientes a las áreas: psicología, comunicación, letras y música, con el objetivo de investigar el proceso (dificultades y estrategias) que siguen al escribir artículos científicos. Empero, solo comparten el caso de una profesora de psicología.

Con el objetivo de identificar el proceso de escritura que los estudiantes siguen (procedimientos a los que recurre), los autores utilizaron el modelo de composición escrita de Flower y Hayes, quienes entiende la escritura como una interacción entre subprocesos. Por un lado, se encuentra el entorno de la tarea (entorno social que incluye audiencia y colaboradores), el entorno físico (implica el texto producido y el medio de composición), el entorno individual (motivación, afecto; procesos cognitivos; memoria de trabajo; memoria a largo plazo).

Los autores señalan que la universidad ejerce distintas funciones: enseñanza, investigación, difusión de la ciencia y los investigadores son quienes tienen la tarea de producir y divulgar conocimiento a través de la escritura de artículos, ponencias, libros, etc. Sin embargo, la profesora que fue entrevistada pone de manifiesto que los procesos de escritura suelen verse afectados por otras funciones (administrativas, políticas, docentes) y factores (intereses de la audiencia para quien escribe). Al respecto, ha implementado una serie de estrategias, entre ellas, la publicación de artículos en coautoría con sus colegas o tutorados.

### **3.1.2 Representaciones y creencias sobre la escritura y lectura**

Fregoso y Aguilar (2011), Hernández (2012), Hernández (2015), Márquez (2015), Zanotto y Gaeta (2015, 2017), Amavizca, Álvarez y Hernández (2017), Hernández y Rodríguez (2018), Galindo de la Vera y Aaroz (2021), Hernández (2021) identifican las conceptualizaciones, teorías implícitas (también llamadas creencias epistemológicas) y representaciones que tienen universitarios de diferentes áreas disciplinares sobre la escritura y la lectura.

Las nociones que fungen como hilo conductor en las investigaciones son: *literacidad académica* (Hernández, 2012), *teorías implícitas* (Hernández, 2012), *creencias* (Hernández, 2015; Márquez, 2015, Galindo, de la Vera y Aaroz, 2021; Hernández y Rodríguez, 2018), *creencias epistemológicas* (Zanotto y Gaeta, 2015, 2017), *alfabetización disciplinar* (Hernández, 2021), *representación social* (Hernández, 2021).

Hernández (2012), Hernández (2021), Hernández y Rodríguez (2018) recuperan los planteamientos socioculturales sobre la *literacidad académica* entendida como «el conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad académica, discursiva y disciplinar; dichas prácticas se expresan a través de géneros y tipos de textos académico-científicos específicos y modos discursivos particulares» (p.44). La lectura y escritura están situadas; son prácticas de enculturación. Ser educado al interior de una disciplina implica aprender, participar en comunidades científico-académicas con historia, identidad, usos particulares del discurso, formas de producir y comunicar conocimiento.

Leer y escribir en la universidad demanda a los estudiantes procesos de mayor complejidad. Los profesores tienden a reproducir, enseñar saberes, habilidades y comportamientos. Muchas veces rechazan la tarea de alfabetizar académicamente a los alumnos: de proveer un andamiaje para el desarrollo de habilidades, destrezas cognitivas y lingüísticas orientadas a pensar como los miembros de la comunidad disciplinar (Hernández, 2021, p. 141).

En cada comunidad académico-disciplinar predominan ciertos tipos de creencias o teorías implícitas, engendradas a partir de experiencias educativas y personales (no siempre completamente conscientes) que influyen en las estrategias que utiliza o no el lector y escritor.

**Teorías implícitas, representaciones.** La mayoría de los autores que toman como objeto las creencias de los alumnos recurren a los estudios de White y Bruning (2005) quienes identificaron dos tipos sobre la escritura que tienen los estudiantes: transmisionales y transaccionales. Quienes asumen las primeras conciben la escritura como un acto unidireccional, el escritor transfiere información a un lector (Hernández, 2015; Hernández y Rodríguez, 2018). Los alumnos con creencias transaccionales asumen que la escritura se trata de una actividad mediada por la subjetividad del escritor y transformadora. Por su parte, para Hernández (2008) existen tres tipos de teorías implícitas: reproduccionista, interpretativa y constructiva; de tres modelos epistemológicos sobre la lectura (propuestos por Moore y Narciso, 2011): transmisivo, traslacional y transaccional.

Zanotto y Gaeta (2015) retoman de Hofer y Pintrich (1997) el presupuesto de que las personas tenemos creencias sobre la naturaleza del conocimiento (certeza y simplicidad del conocimiento) y sobre el proceso de conocer (fuente y justificación del conocimiento) (p. 2); de ahí que adquieren el epíteto «epistemológicas». Zanotto y Gaeta (2017) proponen que «la epistemología personal refleja las trayectorias sociodemográficas y lectoras y, a su vez, condiciona las habilidades de lectura de múltiples textos, las cuales se manifiestan poco desarrolladas y más bien se enfocan a una lectura intratextual (un solo documento)» (p. 957).

En cuanto a la noción *representación*, Hernández (2012) la utiliza como homóloga a *teoría implícita*. Mientras que Hernández (2021), por su parte, afirma que se trata de una «construcción subjetiva que significa la realidad supuestamente objetiva» (p.140). La autora reconoce en las representaciones un carácter social y otro cognitivo. A pesar de que los sujetos no siempre son conscientes de ellas, las representaciones están presentes en conductas y discursos (p.140).

Amavizca, Álvarez y Hernández (2017) señala que la *representación social* es

Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos, es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios. (Moscovici, 1979, p. 18, citado en Amavizca, Álvarez y Hernández, 2017, p.53)

**Escritura y lectura.** Amavizca, Álvarez y Hernández (2017) entienden que la lectura y escritura son prácticas culturales, procesos comunicativos que se desarrollan en un contexto histórico y geográfico, dentro y fuera del sistema escolarizado (p.77). Ambas son indispensables para el aprendizaje académico; favorecen la comprensión y transferencia de teorías y conceptos. El contexto universitario demanda a los estudiantes aprender las formas discursivas y convenciones culturales de la disciplina.



Márquez (2015) concibe la escritura como herramienta que transforma el conocimiento; Hernández y Rodríguez (2018), como instrumento para crear, divulgar, aprender saberes académicos. Para Hernández (2012) hay escrituras que “dicen el conocimiento” y otras que “transforman el conocimiento”. En cuanto a la lectura, Amavizca, Álvarez y Hernández (2017) declaran que es mediadora para potenciar aprendizajes y desarrollar pensamiento crítico; como un proceso transaccional. Galindo, De la Vera y Aroz (2021) retoman de Parodi (2014) que «la comprensión lectora no es un proceso mecánico, es una habilidad que se desarrolla a lo largo del tiempo y en la que el lector tiene un rol activo y participativo» (p.87). Comprender un texto involucra dar significado propio al nuevo conocimiento.

A lo largo de la historia han predominado tres perspectivas para estudiar la lectura: lingüística, psicolingüística y sociocultural. Para la perspectiva lingüística «leer es decodificar el significado global de texto a partir de la suma de los significados de cada palabra» (Galindo, de la Vera y Araoz, 2021, p.86). La perspectiva psicolingüística plantea —entre otros supuestos— que el significado del texto se almacena en la mente de quien escribe y de quien lee; el lector recurre a sus conocimientos previos para interactuar con el texto. Por último, la perspectiva sociocultural comprende la lectura como un proceso en el que interviene el sistema cognitivo, los conocimientos y experiencias previas, la situación en la que se emite el discurso, la comunidad cultural a la que se pertenece.

### ***3.1.2.1 Centradas en estudiantes de licenciatura y escuelas normales***

Hernández (2012) analiza las teorías implícitas y representaciones sobre la escritura de 12 alumnos de dos comunidades diferentes: Química; Literatura y Letras Hispánicas. Los sujetos leyeron un texto científico expositivo de 975 palabras sobre el tema de “rinitis” mientras reportaban en voz alta lo que pensaban y decidían al leer y escribir.

Los primeros manifestaron una teoría implícita «pre constructiva»; se preocuparon más por proporcionar información en lugar de reflexionar para transformarla y adaptarla a nuevas situaciones retóricas (Hernández, 2012, p.55). Los participantes organizan la escritura de acuerdo con lo que saben, con los conocimientos documentados; intentan conseguir una escritura transformadora, aunque no lo logran del todo. Los estudiantes de Literatura y Letras Hispánicas mostraron una teoría implícita «constructiva»; aprecian la complejidad de la tarea compositiva; trabajan de manera más sistemática; poseen mayor actividad reflexiva y autorreguladora en la escritura (Hernández, 2012, p.55-56)

El autor concluye que las teorías implícitas y los modos de conceptualizar la escritura de los alumnos son diferentes debido a que participan en distintas prácticas de *literacidad académica*. Las diferencias centrales entre una comunidad y otra dependen de la pertenencia a una comunidad académica disciplinar, los modos de aproximación a textos, los géneros discursivos y los tipos de textos utilizados.

Hernández (2015) examina, mediante el Cuestionario de Creencias de Escritura Académica, el modo en que alumnos de diferentes comunidades disciplinares de la Facultad de Psicología, UNAM (Psicología, Historia, Filosofía, Biología) desarrollan conceptualizaciones (creencias, concepciones, teorías implícitas o epistemologías personales) sobre la escritura. Indaga el posible papel mediador que pudieran tener en las actividades de escritura (p.7). El estudio revela que las creencias que sobresalen son de tipo reproductivo-transmisional y constructivo-transaccional, según las características de cada comunidad escolar.

De acuerdo con Hernández (2015), este tipo de estudios ofrecen hallazgos para comprender la naturaleza de la *literacidad* y *alfabetización académica* (p.9).

Amavizca, Álvarez y Hernández (2017) se proponen, por medio de entrevistas, indagar los *habitus*, analizar las opiniones y representaciones sociales de 445 estudiantes de dos unidades académicas de la Universidad Estatal de Sonora respecto a la lectura en medios digitales (cómo se adquieren y se reproducen el contexto sociocultural). Según los autores, la lectura no se limita a

documentos escritos, sino que incluye, por ejemplo, mensajes de correo electrónico.

De acuerdo con los resultados de la investigación, el 19.50% de los alumnos prefieren libros electrónicos; el 20.8%, internet. El 81.2% de los entrevistados afirman que internet es el principal medio de consulta que utilizan para hacer tareas e investigaciones. En general, «los estudiantes comparten la representación social de que leer por placer o leer verdaderamente solo se hace si se utilizan libros impresos» (Amavizca, Álvarez y Hernández, 2017, p. 65). Además, manejan dos conceptos de lectura: “oficial” o “institucionalizada” y “cotidiana” o “práctica”. Por otro lado, los autores afirman que existe una relación entre el capital cultural de los alumnos y su capital económico. El estrato social al que pertenecen influye en el acceso y uso óptimo de internet, bases de datos y bibliotecas digitales.

Hernández y Rodríguez (2018) aplicaron un cuestionario a 248 estudiantes universitarios (psicología, historia, biología y filosofía) y a 53 alumnos de bachillerato con el propósito de descubrir las creencias de tipo reproductivo-transmisional y constructivo-transaccional. Usaron el “Cuestionario de Creencias y Prácticas de Escritura Académicas” para indagar prácticas y actividades de escritura de cada comunidad (tareas, dificultades, evaluación, necesidades de formación). Los alumnos de bachillerato presentan creencias reproductivo-transmisionales mientras que los universitarios muestran creencias constructivo-transaccionales (principalmente los estudiantes de historia).

Universitarios y bachilleres se involucran en actividades como: responder preguntas por escrito; elaborar resúmenes, cuadros sinópticos/mapas conceptuales, síntesis a partir de varios textos; armar comentarios críticos de un texto; construir una reflexión por escrito sobre el aprendizaje alcanzado; escribir en foros electrónicos, *blogs* o en *wikis* (p.106). Ambos grupos tienen dificultades y necesidades de formación concernientes a los subprocesos de la escritura: planificación, textualización (organización, integración de la información) y revisión; la puntuación, ortografía, gramática; el empleo de estilos académicos, la

elaboración de los géneros académicos (ensayos, monografías, artículos de investigación) (Hernández y Rodríguez, 2018, p. 110).

Los autores aseveran que las evaluaciones, al centrarse en aspectos de gramaticales (ortografía, puntuación) y el manejo de contenidos aprendidos, reproducen ideas de tipo reproductivo-transmisional sobre la escritura. Situación que propicia que los estudiantes perciban la escritura como medio para reproducir lo que otros han dicho y para dar cuenta de lo que se ha aprendido de otros (Hernández y Rodríguez, 2018, p.108). En este sentido, es preciso promover creencias transaccionales en los currículos escolares y en cualquier esfuerzo de *alfabetización académica* debido a que están vinculadas con aprendizajes constructivo-significativos y con la función epistémica de la escritura (Hernández y Rodríguez, 2018, p.115).

Galindo, de la Vera y Aaroz (2021) se propusieron conocer la percepción de 450 estudiantes de primer semestre de la Universidad de Sonora sobre sus habilidades de comprensión lectora, mediante un cuestionario sobre estrategias de lectoescritura analítica y crítica. Los entrevistados comunicaron que «en términos generales pueden decodificar un texto, reflexionar y ver más allá de lo explícito, así como tener una perspectiva crítica de lo leído» (Galindo, de la Vera y Aaroz, 2021, p.93). No obstante, de acuerdo con las autoras, la autopercepción de los alumnos difiere de la que tienen los profesores cuando trabajan la lectura analítica. Un número considerable de alumnos tienen dificultades para construir significado, abstraer conceptos principales, relacionar conceptos e ideas, conectar la información leída con su entorno.

### **3.1.2.2 Centrada en estudiantes de posgrado (maestría y doctorado)**

Zanotto y Gaeta (2015) analizan la «relación que guardan las concepciones epistemológicas, las estrategias de lectura de múltiples textos expositivos, la calidad de los escritos académicos y los resultados de aprendizaje» (p.5) en 17 estudiantes de primer semestre del Doctorado en Pedagogía de la Universidad

Popular Autónoma del Estado de Puebla. Retomaron el “Modelo Teórico General de Epistemología Persona” de Hofer y Pintrich (1997).

Los alumnos leyeron dos artículos de revistas indexadas sobre la epistemología en investigación educativa; después, redactaron un texto expositivo a partir de las lecturas. De la muestra, 9 estudiantes (ingenuos) consideran el conocimiento como estable y acumulación de hechos aislados; 8 (con creencias sofisticadas) lo visualizan como constante evolución y conjunto de hechos interrelacionados. Asimismo, 10 consideran que el conocimiento debe construirse atendiendo a lo que cada uno percibe como correcto; mientras que 7 piensan que debe justificarse y contrastarse mediante la evaluación crítica de fuentes diversas (Zanotto y Gaeta, 2018, p. 8)

Zanotto y Gaeta (2017) revelan la relación entre las creencias epistemológicas, los procesos estratégicos de lectura de múltiples textos (inter e intratextual) y los aprendizajes construidos en 5 doctorantes. Los autores señalan que la mitad de los doctorandos «poseen un perfil ingenuo de creencias epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento y el proceso de conocer en relación con la temática sobre investigación en Pedagogía» (Zanotto y Gaeta, 2017, p. 969). Tienden a pensar que el conocimiento es resultado de una acumulación de hechos aislados; es absoluto e inmodificable. Asimismo, los estudiantes tienen dificultades para utilizar estrategias de lectura y autorregulación; para integrar, vincular la información de múltiples textos.

### ***3.1.2.3 Centradas en estudiantes y profesores***

Márquez (2015) utilizó el cuestionario “Proceso de Escritura Académica” (C-PEA) para explorar la percepción (bloqueos, postergación, perfeccionismo, habilidad innata, transformación de conocimientos, productividad y motivación) de 30 profesores y 60 alumnos de doctorado en el Tecnológico de Monterrey alrededor del proceso de escritura académica.

Los autores hallaron, en cuanto a la producción científica, que los docentes han publicado ponencias (30%) y artículos en revistas (28%); los alumnos, por su

parte, artículos (19%) y tesis (12%). El 55.8% de estudiantes y el 63% de profesores no han participado en actividades para el desarrollo en escritura académica. Quienes sí lo hicieron, asistieron a conferencias, cursos o solicitaron apoyo por parte de un tutor. Para la mayoría de los participantes «la escritura es una herramienta de transformación de conocimiento, es decir una actividad en la que sea crean conocimiento, lejos de una concepción reproductiva de la escritura» (Márquez, 2015, p.8). Se trata de una actividad creativa; implica la generación de nuevas ideas y formas de expresarse; puede ser enseñada.

#### **3.1.2.4 Centrada en profesores**

Hernández (2021) comparte un reporte parcial de una investigación doctoral basada en las redes semánticas, y en el interaccionismo simbólico, la teoría bourdiana de los campos. La autora tras estudiar las representaciones sociales de 50 profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana-I, Unidad Iztapalapa con respecto de la *alfabetización académica* (la enseñanza de la lectura y la escritura), afirma haber encontrado tres posturas. Empero, la descripción de sus hallazgos es confusa.

#### **3.1.3 Usos de la escritura y lectura en educación superior. Experiencias de estudiantes**

González de la Torre (2011), Galindo (2014), Márquez y Valenzuela (2015, 2017), Hernández y López (2019), Gallegos, Arciso y Valverde (2019), Ocampo y Decano (2019), Mireles (2015), Ávila (2021), Martínez (2017), Flores (2018), Carrasco, Méndez, Brambila, Encinos y Sánchez (2020) recuperan experiencias con la escritura y lectura de alumnos normalistas, de licenciatura y posgrado. Pretenden conocer, comprender qué, por qué, cómo, para qué escriben y leen los estudiantes; cuáles son las actividades académicas en las que se han involucrado desde que ingresaron a la universidad; de qué manera han incluido las Nuevas

Tecnologías de Información y Comunicación; qué tipo de evaluación, retroalimentación han recibido por parte de los profesores.

En las investigaciones sobresale, como eje conductor, una mirada sociocultural y sociocognitiva. Los NEL y el modelo ideológico por Mary Lea, Brian Street, David Barton, Mary Hamilton; así como los planteamientos de Judith Kalman, Paula Carlino, Daniel Cassany. Algunas nociones que acompañan las investigaciones son *literacidad*, (González de la Torre, 2010; Galindo, 2014; Márquez y Valenzuela, 2015, 2017; Gallegos, Arciso y Valverde, 2019); *roles* (Carrasco, Méndez, Brambila, Encinos y Sánchez, 2020).

De acuerdo con Carrasco, Méndez, Brambila, Encinos y Sánchez (2020), la actividad científica se incorpora como *habitus*; no se enseña; se aprende, incorpora de manera silenciosa (p.35). En el campo científico, estudiantes (aprendices) e investigadores se involucran con diversas actividades académicas (participación en conferencias; producción de artículos; organización de eventos; mantenimiento, supervisión...) que reclaman el desempeño de diferentes *roles*, «claves para la reproducción social de las estructuras institucionales y culturales de la ciencia» (Carrasco, Méndez, Brambila, Encinos y Sánchez, 2020, p.3). Dentro de los roles más comunes, sobresalen: autor, editor, crítico, lector; íntimamente relacionados con la escritura y lectura.

González de la Torre (2011), Galindo (2014), Márquez y Valenzuela (2015, 2017), Hernández y López (2019), establecen que los NEL conciben la lectura y escritura como prácticas sociales definidas por la cultura en la que se llevan a cabo; están situadas en momentos históricos, comunidades y contextos específicos dentro de los que existen instituciones, relaciones de poder que las definen e instauran. La escritura y la lectura se hallan vinculadas a diferentes *dominios de la vida* [categoría propia de David Barton y Mary Hamilton que no fue desarrollada en las investigaciones retomadas] y están orientadas a un fin.

Los NEL se interesan por lo que las personas leen y escriben en determinados contextos; lo que hacen con la lectura y escritura; los valores que atribuyen a los textos que usan. A decir de Márquez y Valenzuela (2015, 2017), un estudio basado en la *literacidad* exige explorar aspectos visuales y técnicos,

procesos cognitivos, estratégicos, contextuales y sociales de quien lee y escribe. Supone visibilizar, estudiar los métodos, las prácticas de escritura y lectura distintas a las dominantes, inscritas más allá de los espacios formales para la *alfabetización*.

Las prácticas de lectura y escritura, en tanto hechos vinculados a lo social, a la construcción de comunidades, se adquieren a través de mecanismos informales de aprendizaje. Las escuelas juegan un papel primordial; en especial, las universidades (albergan una multiplicidad de campos disciplinares con rasgos particulares que, por sí mismos, definen una determinada cultura). Gallegos, Arciso y Valverde (2019) observan que, con frecuencia, los profesores exigen a los alumnos de recién ingreso escribir y leer de acuerdo con los cánones de la disciplina que están estudiando; omiten que la universidad tiene como función «construir modos rigurosos de lectura y escritura propios de las diferentes profesiones y campos disciplinares» (Gallegos, Arciso y Valverde, 2019, p.4).

Los estudiantes enfrentan dificultades para “adaptarse” a la academia, sobre todo cuando carecen de un acompañamiento puntual que los guíe en el proceso de inmersión a la cultura académica y disciplinar. Existen prácticas letradas dominantes que a lo largo del tiempo se han institucionalizado, legitimado. Cada campo disciplinar ha instituido formas propias de escribir y leer; cualquiera que desee pertenecer a él, debe, por medio de un proceso de *alfabetización académica* (término desarrollado por Paula Carlino), aprenderlas y ponerlas en juego. De acuerdo con Gallegos, Arciso y Valverde (2019) la *alfabetización académica* es el despliegue de un trabajo intencional por parte del profesor enfocado en la adquisición de la lengua, la lectura y la escritura propias de la universidad.

Mireles (2015) sostiene que «leer y escribir constituye lo que somos y podemos hacer como estudiantes... va conformando la historia y trayectoria académico-escolar» (p.1) Desde la mirada sociocultural, las personas leen y escriben a partir de sus concepciones sobre el conocimiento, la identidad, el ser; desde una posición ideológica y visión del mundo. Ponen en marcha creencias, valores, emociones, actitudes individuales (Hernández y López, 2019, p.3).



Por otro lado, para Martínez (2017) la enseñanza en la mayoría de las asignaturas se organiza alrededor de actividades de escritura y lectura que condicionan, potencian la aparición de procesos sociocognitivos (p.4). Un elemento que, desde su perspectiva, atraviesa estas actividades, es el texto. Todo texto como producción verbal oral o escrita está situado, «no hay texto sin contexto de producción que lo determine» (Martínez, 2017, p.4). En el ámbito de educación superior «el texto escrito cumple esencialmente una finalidad de evocación o declaración de los contenidos y de control que evalúa la actividad realizada» (Martínez, 2017, p.5).

**Escritura.** Flores (2018) explica que la escritura académica «se da como un proceso situado y específico en cada disciplina y asignatura...está relacionada con los intereses y prácticas propias del campo del conocimiento de que se trate» (p.31). Los alumnos escriben de acuerdo con las pautas y características que los profesores solicitan; escriben para aprender, para prácticas científicas, con fines profesionales (p.42).

Ocampo y Decano (2019), al respecto, subrayan que las prácticas de escritura son generadoras de conocimiento. En el contexto de las escuelas de Educación Normal la escritura permite registrar y sistematizar todos los elementos relevantes y significativos de la práctica docente cotidiana para comprenderla, interpretarla, analizarla. Entonces, la escritura y la lectura son competencias esenciales que necesitan desarrollar los futuros docentes.

Martínez (2017), por su parte, indica que «las prácticas de escritura denotan experiencias, interacciones, relaciones, aplicaciones y comprensiones en torno a un campo disciplinar y sus discursos, así como en torno a las habilidades de comunicación oral y escrita» (p.3). La escritura se naturaliza como elemento de control propio del entorno escolar. Los docentes no siempre consideran enseñar o acompañar el proceso de producción escrita que implica planificar y revisar constantemente. Esto provoca, según Flores (2018), que los estudiantes no se apropien de la cultura del campo de conocimiento, por ende, es inevitable la mediación de los profesores para que retroalimenten en lugar de solo evaluar.

De manera similar, Hernández y López (2019) subrayan que los alumnos deben ser capaces de producir textos en lugar de solo reproducirlos, de ajustar la lengua al contexto y saber cuándo es necesario o no emplear un lenguaje formal (p.4).

**Lectura.** Ávila (2021) observa que «existe un desprecio cultural hacia las personas que no leen, incluso los lectores creen ser autoridad moral por el simple hecho de hacerlo» (p.98). González de la Torre (2010) declara que durante la lectura se ponen en juego: un texto, determinados objetivos y estrategias, un rol de lector (p.34). En el ámbito académico, la práctica lectora genera confrontación, requiere la interacción con información complementaria; es un acto colaborativo, dialógico, interactivo, dinámico, de construcción permanente. En las universidades, la lectura está dirigida para hacer, aprender, recordar; es el medio usado por excelencia para aumentar la información.

La lectura, según Mireles (2015), favorece habilidades de redacción, ortografía, argumentación. Posibilita la adquisición de conocimientos, ideas, vocabulario para atender los requerimientos académicos (en licenciatura y posgrado), «de las experiencias lectoras dependen las posibilidades para elaborar escritos» (Mireles, 2015, p.5). La lectura presupone actos de decodificar, comprender, valorar, reflexionar, seleccionar información; discernir hasta qué punto lo que se lee es válido, interesante, pertinente, original, novedoso (2015, p.8).

Márquez y Valenzuela (2015, 2017) diferencian entre una lectura instrumental y una lectura por placer, a la que le conceden el poder de conducir el aprendizaje y generar experiencias lectoras significativas (p.9). Un verdadero lector entiende, recuerda, analiza, emite juicios, expresa su interpretación sobre un texto; decodifica, comprende, retiene, analiza, valora. Al igual que Mireles (2015), los autores exhortan a promover la lectura, de ser posible, por placer.

Márquez y Valenzuela (2017) plantean que la lectura consiste en una habilidad transversal en la que confluyen subhabilidades técnicas, cognitivas (cualidades del pensamiento como diferenciar, comprender, interpretar, analizar,

jerarquizar, cuestionar), estratégicas, visuales (funciones motrices), sociales (capacidad para expresar, discutir, debatir, resignificar) y afectivas (emociones, motivaciones, significados). Los autores distinguen por lo menos tres dimensiones de lectura: «literal» (leer las líneas), «inferencial» (leer entre líneas) y «crítica» (leer tras las líneas), también denominada “metacognitiva” (imprescindible fomentar entre los estudiantes)

González de la Torre (2011), conciben la lectura «como una actividad moldeada por la relación del individuo con los otros» (p.33). Las habilidades, los niveles y las dimensiones de lectura pueden ser desarrolladas, ejercitadas por medio de un andamiaje planificado, dirigido a cargo del profesor, quien tiene la tarea de generar experiencias de lectura y escritura. En la medida en que el profesor asuma el rol de mediador entre el texto y los alumnos, podrá generar estrategias que los estudiantes repliquen, en especial, aquellos que se están formando como docentes de educación básica (Gallegos, Arciso y Valverde, 2019, p.2).

### ***3.1.3.1 Centradas en estudiantes de licenciatura y escuelas normales***

González de la Torre (2011) [tiene otro año en las referencias] comparte un reporte parcial de una investigación que da cuenta de cómo se configuran prácticas lectoras en sujetos que leen en diferentes contextos (aula universitaria, espacio laboral): quiénes participan, qué actividades desempeñan, qué dinámica generan, cuáles son las tareas de lectura y qué materiales utilizan (p.33). La autora recurre a las experiencias de estudiantes de Derecho y Geografía de la Universidad de Guadalajara; de trabajadores en el Juzgado Civil y Centro de análisis territorial (oficinas de estadística y geografía).

En la universidad, la práctica lectora está ceñida a las indicaciones, prescripciones del profesor, quien moldea formas de leer. Los estudiantes dirigen sus esfuerzos en buscar relación entre la información que expone el profesor y lo que leen a petición de él (González de la Torre, 2010, p.40). El subrayado del texto persiste como forma de resaltar lo importante. La lectura es una práctica de

cumplimiento (González de la Torre, 2010, p.46). En el contexto laboral, la lectura está orientada objetivos específicos; se espera que, en el lugar de trabajo, «el lector aplique un saber proveniente tanto de la práctica lectora que tuvo lugar durante su experiencia escolar como de la que debe ejercer en su desempeño como trabajador» (González de la Torre, 2010, p.48). Los estudiantes deben reorientar su práctica lectora cuando ingresan al ámbito laboral (González de la Torre, 2010, p.48).

Galindo (2014) presenta parte de su investigación doctoral en la que estudia las competencias digitales y mediales de 293 alumnos universitarios que cursan el último semestre en la Universidad de Sonora. Describe cómo han incluido dentro de sus prácticas letradas a las TIC y cómo éstas han determinado sus formas de leer y escribir. La autora señala que las TIC determinan las manifestaciones culturales en las que se incluyen las experiencias de la lectoescritura. La *alfabetización* se ha tornado multimodal, «la lectura y la escritura no son las tradiciones; ahora se lee y escribe texto, imagen, audio y video» (Galindo-Ruiz, 2014, p.25)

Márquez y Valenzuela (2015) describen y valoran las representaciones, usos y prácticas de lectura por placer que 36 alumnos del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente practican en dispositivos electrónicos móviles. La lectura suscita «la confrontación con otras situaciones distintas a la propia y obliga a definir interiormente las posturas ante la vida» (Márquez y Valenzuela, 2015, p.7). Se trata de un proceso interactivo donde se construye la identidad del lector, múltiple y plural (Márquez y Valenzuela, 2015, p.6).

Los autores invitan a impulsar la lectura más allá de las líneas; el *twining* o *sistering*, estrategias «que dialogan en torno a un texto, se cuestionan, intercambian pistas y opiniones, que asumen una meta común, son detonadoras de la lectura por placer» (Márquez y Valenzuela, 2015, p.9). Sugieren promover la memorización, el incremento de velocidad, la fluidez lectora, sin dejar de lado que «la lectura es una práctica social situada y dialógica, un proceso interactivo y dinámico de construcción permanente que ocurre junto con el reconocimiento de

lo otro, del otro» (Márquez y Valenzuela, 2015, p.7). La lectura por placer conduce al aprendizaje.

Márquez y Valenzuela (2017) entrevistaron a 10 estudiantes del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente con la finalidad de ubicar: autoconcepto lector, usos y prácticas lectoras, historial lector, experiencia de lectura en dispositivos móviles. Les solicitaron leer "Blanco" de Octavio Paz para explorar cómo interpretan, construyen significados y representaciones al leer por placer en dispositivos electrónicos móviles (p.8).

Los alumnos compartieron que los dispositivos electrónicos aumentan el nivel de retención siempre y cuando el texto esté asociado a recursos visuales y auditivos. Si bien, la hipertextualidad y multimodalidad (característica fundamental de los textos digitales) impulsa la búsqueda de información referencial intra y extratextual, la contextualización e interacción social, también puede constituir un riesgo para para la concentración y continuidad en la lectura (Márquez y Valenzuela (2017, p.10).

En general, los autores identifican dos aspectos. Por un lado, sobresalen dos tipos de habilidades en los estudiantes a la hora de leer: afectivas (relacionadas con las emociones, motivaciones, significados que involucra el texto) y sociales (capacidades para expresar, discutir, debatir, resignificar la lectura colectivamente). Por otro lado, los dispositivos electrónicos tienen el potencial para promover una lectura *más allá de las líneas* (idea defendida por Daniel Cassany) (Márquez y Valenzuela, 2017, p.12). La hipertextualidad y multimodalidad permiten que el lector se abra al reconocimiento de lo otro, enriqueciendo el carácter de práctica significativa de la lectura (Márquez y Valenzuela, 2017, p.15).

Hernández y López (2019) estudian las prácticas de lectura y escritura académica (cómo realizan trabajos escolares, en qué formatos, si reciben o no retroalimentación) de 9 estudiantes en la Universidad Veracruzana. Todos coinciden en que solo leen cuando tienen tiempo, prefieren textos en papel — aunque el formato digital les resulta agradable—. Consideran que son pocos los profesores que enseñan habilidades de escritura y lectura; los que lo hacen, suelen compartir las estrategias utilizadas por ellos mismos.

Los autores enfatizan la pertinencia que tiene «analizar en las redes sociales esas nuevas formas e intereses que se manifiestan tanto de lectura como de escritura desde la perspectiva juvenil» (Hernández y López, 2019, p.8). Concluyen que las instituciones educativas deben involucrarse, promover, crear o difundir programas que atiendan las necesidades de los alumnos.

Gallegos, Arciso y Valverde (2019) retoman —por medio una encuesta adoptada del proyecto Colciencias—, las experiencias como lectores y escritores de 42 estudiantes de la Benemérita Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, S.L.P, así como las actividades académicas en las que se involucran, los propósitos para los que leen y escriben. Las prácticas de lectura y escritura son variadas entre las diversas licenciaturas: Educación Preescolar; Educación Primaria; Secundaria con especialidad en Español, con especialidad en Inglés, Educación Física y Educación Especial.

Los documentos que los alumnos leen con mayor frecuencia son materiales que escribe el profesor y las notas de clase (como forma de estudio para presentar un examen). La escritura está centrada en la elaboración de escritos para exponer, ensayos, resúmenes, de notas personales e informes; solo una minoría escribe para publicar artículos académicos. Además, salvo una calificación numérica, no reciben correcciones y retroalimentación por escrito por parte de sus profesores. La asignatura que promueve experiencias alrededor de la escritura y lectura es “Herramientas Básicas de la Investigación”. Frente a esta situación, los autores apuntan a que los profesores funjan como mediadores, estimuladores de la lectura y escritura por gusto y obtención de conocimientos aplicables a la vida social (Gallegos, Arciso y Valverde, 2019, p.7).

Ocampo y Decano (2019) bosquejan un panorama de las prácticas de escritura en la Lic. de Educación Básica en la Escuela Normal de Chalco y Escuela Normal N°2 de Nezahualcóyotl. La lectura y escritura son habilidades indispensables para los normalistas; les permite valorar, comprender e interpretar su entorno y práctica profesional.

Cuando los estudiantes están en prácticas de campo (en el aula) registran en un diario elementos de la dinámica escolar que les resultan relevantes,

significativos. No obstante, los escritos de este orden no son reconocidos como textos académicos dentro de la misma institución (Ocampo y Decano, 2019, p. 34). La escritura en la Escuela Normal se concentra en la caracterización del trabajo escolar, en evidenciar conocimientos adquiridos; en la elaboración del documento recepcional de carácter público (Ocampo y Decano, 2019, p.38).

Ávila (2021) explora los hábitos de lectura de 385 estudiantes de ciencias sociales y administrativas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala con la intención de diseñar estrategias que favorezcan la promoción lectora. El autor parte del supuesto de que las instituciones de Educación Superior tienen la responsabilidad de promover el gusto por la literatura mediante las siguientes acciones: brindar diferentes formatos y soportes para leer; proponer la lectura de textos interdisciplinarios y en diferentes idiomas; efectuar ferias de libro virtual y presencial; implementar salas de lectura; proporcionar material de lectura digital y sonoro (pp.102-104).

La investigación devela que los alumnos leen con fines de estudio; no suelen tener tiempo para leer otro tipo de literatura (4 de cada 10 lo señala así); solo 2 de cada 10 estudiantes mencionan leer libros con una frecuencia de lectura diaria. Esto no quiere decir que no lean por gusto, lo hacen, pero prefieren redes sociales, revistas o páginas web por encima de los libros. Para Ávila (2020) no cabe duda de que «las nuevas tecnologías de la información son un factor cada vez más determinante en los hábitos de lectura de los universitarios» (p.104)

### **3.1.3.2 Centradas en estudiantes de posgrado (maestría y doctorado)**

Mireles (2015) presenta avances del proyecto de investigación "Prácticas de lectura y escritura en el proceso de formación para la investigación en el posgrado. Historias y trayectorias de alumnos de posgrado" en el que recupera experiencias, problemáticas de escritura y lectura de estudiantes de maestría y doctorado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Chalco. De acuerdo con el autor

la condición de un sujeto lector-escritor no es obra de la casualidad o nivel de

escolaridad, sino una situación que hay que generar en todo momento con base en la serie de prácticas, estrategias y experiencias de lectura y escritura, pues el leer como escribir constituye lo que somos y podemos hacer como estudiantes, pero también va conformando la historia y trayectoria académico-escolar, especialmente por los libros que se leen y por los productos escritos que se producen. (Mireles, 2015, p.1)

### **3.1.3.3 Centradas en estudiantes y profesores**

Martínez (2017) indaga el papel de las prácticas de escritura en la mediación de aprendizajes en dos contextos universitarios (públicos): asignatura “Filosofía de la Educación” de la Lic. en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México y, la asignatura “Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos” de la Universidad Complutense de Madrid.

Tras analizar la perspectiva e interacción en el aula, la autora encuentra que, en el primer contexto, el profesor piensa la tarea de escritura «como vehículo o herramienta para expresar y exponer los conocimientos que se poseen, atendiendo a las reglas de la corrección gramatical y de la lógica» (Martínez, 2017, p.6). Mientras que, en el segundo contexto, el profesor «vuelve a los textos leídos y a las producciones escritas del estudiante en búsqueda de relaciones o significados diversos a los previamente expresados» (Martínez, 2017, p.5). Respecto al texto escrito por los alumnos, en el primer contexto tiene la finalidad de evocar y declarar los contenidos, de controlar y evaluar la actividad. En cambio, en el segundo escenario, tiene el propósito de comprender y aplicar los contenidos.

En general, el docente concibe la práctica de escritura como vía para desarrollar competencias comunicativas, disciplinares, profesionales. La conceptualización que tiene sobre la escritura y sus fines incide en el tipo de prácticas de escritura que impulsa en el aula (Martínez, 2017, p.8). Los alumnos, por su parte, se implican con la escritura a partir de la conceptualización que tienen de ella y sus intereses personales.

La autora plantea algunas sugerencias a los profesores: reconocer el estrecho vínculo que existe entre el aprendizaje y la escritura; promover



actividades verbales previas para preparar la producción textual, el desarrollo de competencias para la investigación, comunicación, estudio; promover la diversidad de contextos de aprendizaje; incorporar variedad de textos de lectura; plantear situaciones, problemas de contextos reales que promuevan el aprendizaje (Martínez, 2017, p.9).

Flores (2018) adaptó y aplicó la “Encuesta Europea sobre la escritura académica” (EEEA) a 86 estudiantes y 15 profesores del área de ingeniería (mecánica y bioquímica) con el objetivo de identificar: prácticas de escritura en el aula, apoyo recibido, frecuencia y tipo de retroalimentación, evaluación y autoevaluación de competencias de escritura (p.34). Los alumnos escriben de acuerdo con las pautas que los profesores les dan; las cuales no siempre son explícitas y públicas. Se sienten inseguros respecto al dominio de la escritura.

Para la autora, todo profesor es profesor de lengua. La retroalimentación es una etapa fundamental en la escritura académica; necesita tener mayor difusión institucional. Las carreras de ingeniería necesitan fomentar la escritura disciplinar que posibilite a los estudiantes presentar innovaciones y diseños tecnológicos (Flores, 2018, p.32).

Carrasco, Méndez, Brambila, Encinos y Sánchez (2020) reportan un estudio sobre la participación en proyectos de investigación de 6 investigadores y 12 alumnos de los programas doctorales Fisiología y Oceanografía Física en aras de propiciar la construcción de vocaciones científicas desde el pregrado (p.32). Los doctorantes desempeñan diversos roles: autor, editor crítico, lector, *expertos locales*. Al respecto, no siempre se apropian del texto que escriben como su producto (ya sea escrito con otros compañeros o con su tutor), sin embargo, en su calidad de aprendices científicos, reconocen la pertinencia de las contribuciones de otros investigadores que trabajan líneas temáticas similares (Carrasco, Méndez, Brambila, Encinos y Sánchez, 2020, p.37).

En algunas ocasiones, los doctorantes son invitados por parte de sus tutores (profesores-investigadores) a participar en actividades académicas donde ellos se involucran: participación en comités, paneles de revisión, congresos y comisiones de evaluación; revisión y dictaminación de artículos, protocolos de

investigación. Este tipo de tareas permite observar, comprender e involucrarse en las reglas de juego de las comunidades disciplinares, así como aprender escritura académica (Carrasco, Méndez, Brambila, Encinos y Sánchez, 2020, p.38).

Los autores señalan que los estudiantes tienen dificultades para cumplir con las normas de escritura del inglés científico (aprender inglés científico supone una transición cultural y lingüística que valdría la pena investigar). Insisten en repensar la enseñanza de la escritura en pregrado; en crear centros de escritura en las universidades «donde los estudiantes puedan elaborar proyectos propios de cada disciplina con el acompañamiento de expertos y colegas del mismo programa» (Carrasco, Méndez, Brambila, Encinos y Sánchez, 2020, p.38), ya que deben aprender a ser autores y editores, con la finalidad de publicar en revistas científicas nacionales e internacionales (Carrasco, Méndez, Brambila, Encinos y Sánchez, 2020, p.37).

#### **3.1.4 Valoraciones de la escritura y comprensión de lectura de estudiantes y profesores**

Las investigaciones que conforman esta categoría analizan, valoran, evalúan cómo escriben (elementos lingüísticos, discursivos, gramaticales, retóricos) y leen estudiantes pertenecientes a diferentes disciplinas académicas en la universidad. La oralidad no fue incluida en ninguno de los estudios. Sobresalen los autores: Sánchez, Grajales y García (2011), Moore y Narciso (2011), Aguilar y Fregoso (2011, 2013), Morales, Cruz, Hernández, Canales, Silva, Arroyo y Carpio (2013), Chávez y Cantú (2013), Vega, Bañales y Reyna (2013), González, Varela, Lara y Zambrano (2013), Castro y Sánchez (2013), Flores (2014), Hernández y Castelló (2014), Noriega (2015), Castro y Sánchez (2015), Rosales y Gómez (2015), Fregoso, Aguilar y Rodríguez (2016), Guerra y Guevara (2017), Ríos y Varela (2018), Hernández, Hernández, Estrada (2019), Martínez, Hernández y Caballero (2019), Vázquez (2019), Fregoso y Aguilar (2013b, 2019, 2020), Canett, Martínez y Fierro (2021).

La mayoría de ellos, toman como marco de referencia los resultados de evaluaciones, informes nacionales e internacionales como Excale del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la prueba Enlace y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Reconocen que no hay un consenso claro sobre las características y finalidades de los géneros discursivos en las disciplinas. Estudiantes y profesores usan diferentes etiquetas para nombrarlos.

En general, los autores afirman basarse en los enfoques socioculturales planteados por Paula Carlino, Ana Camps, David Barton, Mary Hamilton, Daniel Cassany, Giovanni Parodi; así como en enfoques sociolingüísticos desarrollados por Teun van Dijk y Mijaíl Bajtín. El texto académico atraviesa todos los estudios. Castro y Sánchez (2013), sustentados en Paul Gee, entienden al texto como interacción dialógica que conlleva un proceso intersubjetivo, un diálogo entre escritor y lector quienes pueden o no compartir conocimientos y saberes (p.489).

Chávez y Cantú (2013) señalan que, para los Nuevos Estudios de Literacidad, los textos están situados socio históricamente, en contextos espaciales y temporales particulares. Las personas utilizan los textos para desplegar funciones en instituciones en las que existen relaciones de poder. En síntesis, los textos son producto de prácticas sociales (p.4).

**Escritura.** Castro Sánchez (2015), Noriega (2015), Fregoso y Aguilar (2011), Martínez, Hernández y Caballero (2019), Hernández, Hernández, Estrada (2019) retoman los supuestos sobre *literacidad académica* propuesta por David Barton y Mary Hamilton, quienes la definen como «un conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad discursiva y disciplinar determinadas, es decir, cada comunidad tienen sus propias prácticas de generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional a través de los textos» (Martínez, Hernández y Caballero, 2019, p.2). Al respecto, Vázquez (2019) afirma que la Teoría de la Valoración emanada de la lingüística muestra cómo en los textos se construyen comunidades de valores compartidos.

Castro y Sánchez (2015) vinculan el concepto *literacidad* con *alfabetización académica* de Paula Carlino. De acuerdo con los autores, mientras la *literacidad* remite a prácticas socioculturales de escritura y lectura propias de un contexto determinado, la *alfabetización académica* se trata de una propuesta o intervención pedagógica contextualizada para la enseñanza de la lectura y escritura que centra su atención en los usos del lenguaje, los géneros que las disciplinas utilizan para la interacción social y la comunicación (p.4). Engloba nociones y estrategias para participar y aprender en la cultura discursiva de las disciplinas. Vega, Bañales y Reyna (2013) refieren una *alfabetización* para la lectura o *reading literacy* que implica adquirir habilidades para leer, fomentar un pensamiento crítico que facilite la toma de decisiones y resolución de problemas (p.462). Apuestan por una *alfabetización* de múltiples documentos.

De acuerdo con Hernández, Hernández y Estrada (2019) cada disciplina constituye una comunidad discursiva; goza de particularidades culturales, sociocognitivas, discursivas, lingüísticas que median las formas de leer y escribir. Las prácticas comunicativas —orales o escritas— dinamizan las disciplinas; unen a la comunidad —dimensión sociológica— con su quehacer académico: la producción de conocimiento —epistemología—. Castro y Sánchez (2015), por su parte, asienten que cada comunidad se distingue por su objeto de estudio, su aparato conceptual, metodológico, sus prácticas de escritura y lectura.

Para pertenecer a una comunidad, los estudiantes deben participar activamente; conocer su metalenguaje, géneros legitimados, creencias, representaciones; adquirir a través de un proceso de aprendizaje sistemático, los recursos lingüísticos, discursivos especializados. En este sentido, Castro y Sánchez (2013) proponen alfabetizar académicamente a los alumnos; facilitarles el acceso a la cultura escrita de la disciplina en la que se están formando (p.487).

De manera similar, Flores (2014) plantea que las convenciones de forma y estilo de escritura predominantes en cada disciplina deben ser enseñadas para que los estudiantes participen activa y eficientemente en el discurso académico (p.56). El autor concibe la escritura como a) modo lingüístico, b) producto de un contexto sociocultural, c) competencia comunicativa adquirida más que aprendida

—según Flores, una persona aprende a escribir, escribiendo—. Demanda habilidades cognitivas, socioculturales, lingüísticas más sofisticadas que la expresión oral (p.46). Además, en tanto competencia comunicativa, se conforma por cuatro subcompetencias: lingüística o gramatical, sociolingüística (aspectos formales), discursiva o textual, estratégica (aspectos de planeación) (p.46).

Hernández y Castelló (2014) consideran a la escritura como a) una estrategia que posibilita el desarrollo de ciertas competencias; b) un instrumento psicológico que contribuye al desarrollo del pensamiento. Castro y Sánchez (2013) reconocen a la escritura como un proceso dialógico en el que se pone en juego un posicionamiento discursivo que despliega la argumentación, habilidad que permite defender o confrontar posturas, opiniones (p.489). Quien se posiciona, se sitúa como sujeto discursivo que evalúa objetos o ideas, que se adhiere o interroga. González, Varela, Lara y Zambrano (2013) coinciden. Aseveran que «mediante el aprendizaje de los aspectos gramaticales y la identificación de la estructura de un escrito, no se aprende a escribir» (p.14).

Según Castro y Sánchez (2013), un elemento básico de la argumentación es el uso de la voz ajena, recurso para validar opiniones, aunque en el contexto universitario, los estudiantes suelen usarla más como una extensión del experto (p.497). En tanto proceso dialógico, la escritura supone «identificar, escuchar, interpretar y valorar esas voces y su posición frente a lo verbalizado; saber cuándo y cómo adherirse a ellas o cuándo y cómo confrontarlas» (Castro y Sánchez, 2013, p. 488). Vázquez (2019) distingue que la escritura posibilita la construcción y comunicación de saberes al interior de una comunidad científica en la que se debate (p.2) y sobresale un metalenguaje de escritura (metaescritura), es decir, un lenguaje empleado para hablar sobre la escritura, para describirla e interpretarla (Hernández, Hernández y Estrada, 2019, p.3).

**Lectura.** Morales, Cruz, Hernández, Canales, Silva, Arroyo y Carpio (2013) aseveran que, desde una perspectiva interconductual, la lectura es un tipo de interacción en el que participan gran cantidad de elementos: motivos, intereses, historia de referencialidad del lector; el texto que se lee; las condiciones biológicas

del lector; las condiciones climáticas y situacionales en las que se lee; los criterios o requerimientos que se imponen en la lectura (p.94).

Chávez y Cantú (2013) plantean que la comprensión de lectura representa la adquisición de nuevos conocimientos; supone la transformación de subjetividad. Guerra y Guevara (2017) apuntalan que la comprensión lectora es potenciadora de aprendizaje; implica algunos niveles de comprensión: comprensión literal, reorganización de la información, inferencial, lectura crítica o juicio valorativo.

Rosales y Gómez (2015) identifican una estrecha relación entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico (p.39). Definen la lectura crítica como aquella disposición del lector por capturar el sentido profundo, las ideas, pensamientos implícitos y profundos de un texto. Los autores retoman de Daniel Cassany el supuesto de que la persona que lee intenta «llegar al sentido profundo del texto, a los fundamentos, razonamientos e ideología implícita, un compromiso por considerar explicaciones alternativas, por no dar nada de lo escrito por sentado, por poner en duda, incluso, lo que parece razonable» (Rosales y Gómez, 2015, p. 38).

Por otro lado, Sánchez, Grajales y García (2011), Ríos y Varela (2018), Vega, Báñales y Reyna (2013), Guerra y Guevara (2017) convienen que la lectura entraña diferentes procesos cognitivos; implica una interacción entre lector y texto que posibilita la reconstrucción del significado de la información, la evocación del conocimiento previo. Los textos son fuente de aprendizaje disciplinar; el lector debe inferir relaciones intertextuales. Empero, los estudiantes universitarios interactúan con textos sin comprenderlos; «no cuentan con estructuras de conocimiento de las disciplinas que les permitan guiar su proceso de comprensión y, por tanto, la integración de redes conceptuales» (Vega, Báñales y Reyna, 2013, p.463).

Vega, Báñales y Reyna (2013) subrayan que cuando los lectores expertos se enfrentan a múltiples documentos construyen una representación sobre la fuente y el contenido para cada uno de los documentos; activan e integran su conocimiento previo. Fregoso, Aguilar y Rodríguez (2016) conciben la comprensión lectora como proceso de elaboración de sentido que involucra al

receptor, el mensaje que debe ser decodificado y comprendido, la circunstancia en la que se inscribe el acto de comprender, el entorno en el que se da el proceso (p.88).

El lector enriquece, sesga o empobrece el significado del texto según la atención que preste. Fregoso y Aguilar (2020) sostienen que el vocabulario es indispensable para comprender y producir un texto (oral, escrito), acceder a significaciones. El nexo entre la competencia léxica y la comprensión/producción de enunciados es perenne (p.70).

Moore y Narciso (2011) recurren a los modelos epistémicos del texto propuestos por Schraw y Bruning (1996). De acuerdo con esta perspectiva, el lector trae al texto una epistemología personal: modelo mental del proceso de lectura, creencias y actitudes sobre su papel. Coexisten diversos modelos epistémicos en una sociedad (p. 1200). De hecho, el lector puede sostener de manera simultánea más de una epistemología cuando se enfrenta a un determinado género discursivo.

Los autores distinguen tres modelos epistémicos: transmisivo (el lector se concibe como un receptor pasivo que tiene como objetivo extraer el significado “evidente” del texto), translacional (el lector considera que el texto tiene un solo significado -implícito o explícito- que hay que decodificar) y transaccional (el lector interpreta el texto a partir de sus metas y conocimiento previo; ubica al texto en su contexto, percibe sus diversos significados) (Moore y Narciso, p.1202).

#### ***3.1.4.1 Centradas en estudiantes de licenciatura y escuelas normales***

Sánchez, Grajales y García (2011) implementaron el “Modelo Discursivo-Interactivo” (propuesto por María Cristina Martínez Solís) que analiza el discurso lingüístico textual. Identificaron en qué áreas y niveles de lectura presentan dificultades 63 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad de la Sierra Sur, Oaxaca. Los niveles de comprensión que los autores retomaron son: literal (recupera la información explícita del texto),

inferencial (actualiza información implícita del texto) y crítico (aportar un juicio de valoración).

De acuerdo con los resultados, los alumnos tienen dificultades en la comprensión literal, inferencial y crítica; reconocen quién es el sujeto que emite el mensaje debido a que está explicitado en el texto e infieren un dato particular implícito tomando en cuenta la información contextual.

Moore y Narciso (2011) entrevistaron y solicitaron a un grupo de 15 estudiantes de la Lic. en Lengua de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México leer un texto de aprox. 1000 palabras y verbalizar simultáneamente sus pensamientos. Exploraron el empleo de los modelos epistémicos: transaccional (lectura con alta frecuencia), transmisión (lectura con mediana o alta frecuencia), translación (lectura con mediana frecuencia); los hábitos de lectura; las actitudes frente a la comprensión; los motivos; tipos de texto; frecuencia.

Según los resultados arrojados tras la investigación, 2 lectores manejan un modelo puro de transmisión; 2 aplican un modelo de translación y 6 se adhieren al modelo transaccional. Los demás mostraron esquemas mixtos. Los alumnos que se inscriben en este tercer modelo mostraron actitudes críticas y flexibles (Moore y Narciso, 2011, p. 1217). Un estudiante extiende su modelo hacia la escritura; parafrasea continuamente secciones del texto y plantea sus interpretaciones como si fueran en la voz del autor (Moore y Narciso, 2011, p. 1208).

Fregoso y Aguilar (2011) estudiaron la percepción que tienen 35 estudiantes de psicología y 39 de la carrera de computación con respecto a sus aptitudes verbales y el desempeño objetivo en materia de manejo de habilidades verbales. Los autores afirman haber asumido desde el inicio que las limitaciones lingüísticas de los alumnos se inscriben en el analfabetismo funcional. En conclusión, «la competencia hipotética de los educandos —probablemente inspirada en la confianza por los años acumulados de escolaridad— no se acerca a su desempeño aplicado, ergo, hay un analfabetismo funcional evidente» (Fregoso y Aguilar, 2011, p. 10). Los autores hallaron que los fallos más graves



que tienen los estudiantes gravitan alrededor de la lectura de interpretación, la capacidad metalingüística y la redacción directa.

González, Varela, Lara y Zambrano (2013) pidieron a un estudiante que leyera en voz alta todos los ejercicios; mientras que el resto de los participantes leyó en silencio la palabra y registró en un formato entregado su pronunciación (p.15). Los autores evaluaron el porcentaje de errores de acentuación antes y después de un taller sobre acentuación. Encontraron tres tipos: errores por omisión (la palabra sí lleva acento escrito, pero el participante no escribió la tilde); errores por adición (escribió el acento en una sílaba que no corresponde a la tónica o bien sin que se requiera); errores por comisión (colocó acento que solo se pronuncia sin necesidad de escribirlo en una sílaba tónica) (González, Varela, Lara y Zambrano, 2013, pp.16-17).

Contrario a cuando escribe, cuando los estudiantes hablan sobre hechos usuales, no cometen errores de acentuación (González, Varela, Lara y Zambrano, 2013, p.15). El principal tipo de error es el de omisión; los autores asumen que se debe a que «ante la duda de acentuar por escrito una palabra, la mejor opción que tiene es no hacerlo (omisión)» (González, Varela, Lara y Zambrano, 2013, p.18).

Castro y Sánchez (2013) analizaron los recursos discursivos aplicados por 40 estudiantes de la Lic. de Lenguas Modernas en la construcción y expresión de opinión en un ensayo: estructura del texto; inserción y manejo de voces; construcción de perspectiva. Los alumnos conocen la estructura convenciones básica de organización de un ensayo escolar; la mayoría recurre a: introducción (generalizaciones sobre el tema, exposición de una problemática particular y enunciación del objetivo del trabajo), desarrollo (exposición y explicación de teorías, paradigmas, autores), conclusión (evaluación de las ideas, sugerencias de acción, resumen de datos significativos; no hay información nueva, sino reelaboración integradora).

Los estudiantes usan citas indirectas o paráfrasis para evitar el plagio; desconocen las funciones retóricas de la cita en contextos disciplinares y utilizan poco la cita directa. Asumen definiciones como válidas; su opinión aparece como una extensión de la del experto; la voz ajena se utiliza para validar la opinión

propia (Castro y Sánchez, 2013, pp.496-497). Los escritos dan cuenta de posturas radicales, poco análisis y reflexión; escasean los verbos de opinión, de valoración; el espacio dialógico es reducido. Hay intentos de posicionamiento (uso de la primera persona); expresiones de afectos y emociones (me parece, siento) (Castro y Sánchez, 2013, p. 499).

Flores (2014) evaluó 138 textos de estudiantes de cuatro universidades del sur de Sinaloa. Analizó la densidad léxica, la precisión gramatical, la longitud del enunciado y la ortografía (variables lingüísticas); la adecuación y el contenido (sociolingüísticas); el desarrollo de las ideas, la precisión proposicional, la coherencia y cohesión (discursivas); el uso de estrategias de planeación y corrección (estratégicas) (p. 53). Los participantes

pueden manejar aceptablemente los aspectos lingüísticos y de registro propios de su nivel, pero no puede aplicar estrategias que permitan diferenciar el género, identificar la situación comunicativa y las intenciones, pues no cuentan con las habilidades para mejorar sus textos sustancialmente a partir de este conocimiento. (Flores, 2014, p.54)

Por ende, los autores recomiendan el uso y manejo de rúbricas y listas de cotejo que posibiliten un acuerdo de aspectos básicos respecto de un escrito; así como un programa de tutorías para abordar estrategias de escritura en las aulas de ingeniería, promover la reflexión y profundizar en su conocimiento (Flores, 2014, p. 55).

Hernández y Castelló (2014) identificaron y analizaron a partir de la clasificación de géneros propuesta por Gardner y Nesi (2012), 1) los géneros académicos que escriben 258 estudiantes de Contaduría en la Universidad Veracruzana; 2) los formatos que utilizan para entregarlos; 3) las percepciones sobre las prácticas de escritura académica. Las familias de géneros que más se escriben son: ejercicios, ensayo y metodologías (relacionados con la demostración del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de investigación); las que menos se escriben son: diseños, escritura interpersonal y/o difusión, análisis bibliográficos (Hernández y Castelló, 2014, p.68).

Los alumnos de primer año escriben más ensayos que los de segundo y tercero; aunque escriben menos propuestas que el resto (Hernández y Castelló, 2014, p.70). Los de segundo, tercero y cuarto años escriben más ejercicios. Los autores consideran que los maestros requieren mayores conocimientos sobre las particularidades de cada género para innovar en sus prácticas educativas (Hernández y Castelló, 2014, p.75).

Castro y Sánchez (2015) analizaron la organización retórica de 73 tesinas de las licenciaturas: Lenguas modernas aplicadas, Filosofía, Historia y Literatura Hispanoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Concluyen que al interior de la universidad no hay acuerdos claros sobre las características y naturaleza de la tesina; cada profesor tiene una concepción sobre ello que difunde a sus alumnos. La tesina, en este contexto, suele presentarse como estudio teórico combinado con prácticas, investigación acción, ensayo o texto breve que problematiza un tema del área disciplinar, que, por lo general, son exposiciones de marcos teóricos específicos (Castro y Sánchez, 2015, p.8).

Por ende, es importante explicitar los rasgos particulares de la tesina con el objetivo de formar una didáctica del género (Castro y Sánchez, 2015, p.13). Son necesarios cursos de escritura o redacción de trabajos recepcionales orientados al proceso metodológico; a la identificación de las convenciones de organización y presentación de información, recursos lingüísticos, mecanismos de exposición y argumentación propios del área disciplinar a la que se pertenezca, funciones comunicativas sociales que cumple cada sección del documento, etc. (Castro y Sánchez, 2015, p.13). Los profesores, además, necesitan ser formados en *alfabetización académica*.

Ríos y Varela (2018) se preguntan si la lecturas y audición tienen efecto en la escritura de estudiantes universitarios. Para contestar, un grupo de alumnos leyó un texto sobre las instrucciones del juego “Construcción” mientras escribió, simultáneamente, cuarenta palabras faltantes (*cloze test*); con ello, los autores evaluaron la comprensión literal y de vocabulario en términos de porcentaje correcto de palabras escritas (Ríos y Varela, 2018, p.1154). La dinámica se repitió

con el juego de lotería, sólo que, en lugar de leer, lo estudiantes escucharon las instrucciones. No hubo diferencias entre los participantes que leyeron o escucharon las instrucciones del juego y, posteriormente, escribieron para explicarlo (Ríos y Varela, 2018, pp. 1152-1162).

Hernández, Hernández, Estrada (2019) aplicaron el protocolo “Redes Semánticas Naturales” (RSN) propuesto por Figueroa, González y Solís (1981) para conocer la densidad conceptual de los conceptos “blanco” de 30 estudiantes de Lengua y Literatura Hispánica; 30 de Ingeniería Mecatrónica; 30 de Diseño y Comunicación Visual; 30 de Psicología.

Los conceptos “blanco” hacen referencia a: ortografía, gramática, sintaxis, vocabulario; redacción, orden, estructura, coherencia; conocimiento, lectura, comunicación; comprensión, análisis, síntesis, aprendizaje, pensamiento; valoración que cada carrera hace de la actividad de escribir; cómo cada comunidad reconoce la importancia de escribir en su trayectoria académica.

Para los autores, en la carrera Lengua y Literatura Hispánica se manifestó un metalenguaje de escritura centrado en aspectos procesuales complejos (Hernández, Hernández, Estrada, 2019, p.8). En la carrera Ingeniería Mecatrónica y Diseño y Comunicación Visual, predomina un metalenguaje que se centra y valora los aspectos de escritura básicos y complejos, pero no en los procesuales (Hernández, Hernández, Estrada, 2019, p.4). En Psicología domina un metalenguaje de tipo comunicativo-lingüístico.

Martínez, Hernández y Caballero (2019) evidencian que los estudiantes de tres comunidades diferentes (psicología, medicina, ciencias) usan más de noventa etiquetas y expresiones para nombrar los distintos géneros; una misma etiqueta es utilizada para referirse a diferentes propósitos. La mayor parte de los géneros que escriben los alumnos en la universidad están relacionados con la comprensión del conocimiento disciplinar a través de actividades de textos explicativos o descriptivos.

Para Martínez, Hernández y Caballero (2019), la escritura de géneros pocas veces fomenta la expresión y comprensión de ideas de manera personal, colectiva en las aulas universitarias de la muestra estudiada. Los géneros más

escritos son explicativos, descriptivo, por ejemplo, el ensayo. Existe confusión sobre los géneros y su estructura; hace falta desarrollar más actividades de *alfabetización académica*.

Fregoso y Aguilar (2019) exploraron la riqueza léxica que posee un grupo de 24 estudiantes provenientes de las licenciaturas: Enfermería (6), Derecho (6), Negocios (6). Sistemas pecuarios (6) del Centro Universitario de Los Altos. Los autores identificaron y evaluaron la diversidad léxica, el vocabulario, las palabras, el uso de vocablos en otros idiomas que utilizaron los alumnos al escribir sobre ocho temas de la vida cotidiana: ropa: vestido y calzado; alimentos: comida y bebida; ciudad; cocina y sus utensilios; muebles y enseres domésticos; animales; profesiones y oficios; deportes y juegos (p.56). Algunos hallazgos que comparten Fregoso y Aguilar son: «Los temas con menor acervo para todos los conjuntos fueron la ciudad, muebles y enseres domésticos y deportes y juegos; mientras que alimentos y animales suscitaron un caudal significativo de vocablos» (2019, p.62).

Fregoso y Aguilar (2020) solicitaron a los alumnos redactar un texto en cinco minutos sobre “La experiencia más importante de mi vida”, tras un breve lapso para pensarlo. El propósito fue cuantificar la diversidad léxica semántico (variedad y densidad) en textos narrativos de estudiantes universitarios en el Centro Universitario de Los Altos (CUAltos) de la Universidad de Guadalajara (p. 69).

Los autores encontraron que «los jóvenes en enfermería tuvieron la mejor notación, con 33 de cada cien, seguidos a un punto por los negociantes, a tres por los juriconsultos y a cuatro por los futuros criados de ganado». En cuanto a la proporción de sustantivos, verbos y adjetivos «los chicos de Sistemas Pecuarios manejaron más información en sus escritos, al haber destacado en el uso de sustantivos (48%)» (Fregoso y Aguilar, 2020, pp.75-76). De ahí que incrementar el vocabulario académico y coloquial de los estudiantes sea una tarea urgente para universidades y profesores.

Canett, Martínez y Fierro (2021) midieron los conocimientos que poseían 107 de 132 estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura de Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa en la Universidad Autónoma de

Baja California sobre *literacidad crítica* y enfoque de género. Para ello, diseñaron el “Programa de Unidad de Aprendizaje” (PUA); preguntaron a los estudiantes sobre los estereotipos de género que identificaban en los medios de comunicación y dentro del ámbito escolar; sobre las palabras que asocian al concepto de *literacidad crítica*. Los autores revelan que «los alumnos poseen pocas habilidades críticas. La mayoría de ellos no fue capaz de analizar situaciones de discriminación de género o incluso consideraban que no las había» (Canett, Martínez y Fierro, 2021, p.269).

#### **3.1.4.2 Centrada en estudiantes de posgrado (maestría y doctorado)**

Aguilar y Fregoso (2011) analizaron en un conjunto de 20 textos académicos escritos por estudiantes de maestría en educación (todos ellos, profesores en servicios): la estructura (unidades de significado, cohesión; coherencia), la textura (tesis, argumentación y tematización) y la pragmática (intención, adecuación presuposiciones, esquemas, guiones, sentido común). Los autores encontraron: uso de palabras inadecuadas, confusión en términos, búsqueda de densidad léxica del discurso científico, poca tematización de los escritos, frases basadas en el sentido común (develan poca conceptualización y razonamiento), construcciones perifrásticas, imprecisión semántica, enunciados atemporales y despersonalizados, sustantivación del verbo, gerundismo, ausencia de sujetos gramaticales, uso de hiperbatones, hipérboles.

La tesis como tal no existe o bien se diluye en el escrito; las citas aparecen aisladas. Los textos aparecen como narrativos, como diarios personales en lugar de textos expositivos, argumentativos. Los alumnos acoplan el discurso coloquial al discurso científico, utilizan regionalismos y frases oralizadas. En los textos aparecen dos esquemas predominantes en las creencias sociales sobre la educación: lo que es y lo que debe ser. Los escritos dan cuenta de pocas reflexiones basadas en teorías. Los enunciados rayan en la simplicidad y los buenos deseos. La experiencia docente no es problematizada.

En consecuencia, los autores exhortan a basar la práctica de la redacción en un aprendizaje situado que incorpore las vivencias y la teoría; que posibilite la interiorización y exteriorización de conceptos.

Fregoso y Aguilar (2013b) presentan algunos resultados preliminares (en términos de frecuencia de errores y aciertos) de una investigación que tuvo como propósito encontrar las dificultades que tienen los alumnos al leer textos científicos. Para ello, seleccionaron, analizaron y juntaron fragmentos de tres textos que consideran usuales en los posgrados en educación. Enumeraron los párrafos (34) para facilitar a los alumnos la localización de la polifonía (voces; niveles de organización discursiva) y la intertextualidad (alusiones y citas). Después, aplicaron a 3 colegas y 60 estudiantes de una maestría en educación un cuestionario de 30 preguntas cerradas y abiertas en el que solicitaron subrayar o encerrar ideas del texto armado; identificar y escribir los nombres de los autores, el significado de puntuaciones y reflexiones sobre el significado de algunos enunciados (Fregoso y Aguilar, 2013b, pp.423-424). También midieron fluidez lectora.

Fregoso y Aguilar (2013b), tras analizar los fragmentos, encontraron que «están mas cargados de la voz ajena» (p.424). En cuanto a los participantes, notaron que mientras sus colegas demoraron en máximo quince minutos en responder el cuestionario, a los alumnos les llevó entre una hora y hora y media. Los estudiantes tuvieron errores para diferenciar las paráfrasis de las citas; así como ubicar al autor original de la idea (pierden el hilo de las voces). Además, tuvieron «dificultades en el puenteo entre el contenido de la lectura y la activación de los conocimientos previos de los estudiantes. Falta una activación intencionada para que el lector realice andamiajes conceptuales» (Fregoso y Aguilar, 2013b, p.428)

Los autores sugieren que los errores y dificultades que presentaron los alumnos se debe, posiblemente, a su desconocimiento de las características, funciones y significados de los diferentes elementos que conforman un texto (usos de signos de puntuación, gramática, tipografía, nomenclaturas, organizadores discursivos e intertextuales). Proponen que los resultados indican que los

estudiantes «están leyendo y construyendo sus escritos y conceptualizaciones desde las voces explícitas o conceptos clave, fácilmente identificables, y no desde la textura que proporcionan los matices en el sentido» (Fregoso y Aguilar, 2013b, p.432). Concluyen, entre otras cosas, que hace falta desarrollar estrategias para la lectura de textos científicos.

Morales, Cruz, Hernández, Canales, Silva, Arroyo y Carpio (2013) evaluaron, en 20 estudiantes de Psicología experimental teórica II (Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México), la interacción entre el contenido teórico del texto y el tipo de criterio impuesto en su lectura sobre el desempeño en tareas de ajuste lector (p.98). Los autores emplearon dos tipos de contenidos teóricos de los textos: uno de corte mentalista y otro conductual (interconductual).

Los textos no promovieron por sí mismos algún tipo de desempeño ni de habilidad (Morales, Cruz, Hernández, Canales, Silva, Arroyo y Carpio, 2013, p.105). Los estudiantes suelen subrayar lo que consideran “importante” sin valorar cuál sea la perspectiva teórica del texto. El texto no determina lo que hace o dice el lector. Tampoco leer mucho resulta equivalente a leer mejor. El estudio también reveló la ausencia de manejo de las formas de citación y errores al identificar el autor de la paráfrasis.

Debido a que en los textos leídos destaca una escritura impersonal, los alumnos tienden a seleccionar como voz del enunciado al autor citado con mayor frecuencia que la voz en las paráfrasis u opiniones. Seleccionan al autor citado como autor de la idea si no hay un pronombre de por medio que marque el sujeto de la enunciación explícitamente. No identifican siempre los enunciados interpretativos con alusiones a toda una idea o teoría de un autor por lo que se centran en identificar un nombre o pronombre. Tienen dificultades para conectar el contenido de la lectura y los conocimientos previos.

Chávez y Cantú (2013) pidieron a 27 estudiantes inscritos en el curso Métodos y Técnicas de Investigación Educativa (en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León) escribir un texto sobre un problema de investigación educativo. En términos generales, los textos



manifestaron el desconocimiento de conceptos; el uso de generalizaciones y de palabras inexistentes; la alteración del orden lógico del enunciado (sintaxis); la inadecuada formulación de preguntas; la imprecisión semántica en el uso lingüístico.

Los textos dejaron ver problemas de ortografía, puntuación, acentuación, cohesión, coherencia entre género y número, manejo de marcadores discursivos, uso de adverbios, conjunciones y artículos. Los estudiantes recurrieron a expresiones que reflejan una acentuada subjetividad; ultra corrigieron o ultra acentuaron; escribieron ideas completas o simples; no construyeron párrafos completos, ni introducción o conclusión.

Vega, Bañales y Reyna (2013) recurrieron al modelo de documentos MD – TRACE para ilustrar el funcionamiento contextualizado de cada uno de los pasos y recursos de comprensión lectora que puso en marcha una estudiante de la Lic. Lingüística Aplicada. La intención del estudio fue caracterizar los conocimientos, procesos, recursos que los estudiantes universitarios deben adquirir y utilizar para comprender, de manera competente, múltiples documentos.

De acuerdo con los autores «es posible enseñar a los estudiantes como Emma a desarrollar habilidades efectivas de definición, escaneo, selección y evaluación de múltiples documentos a través de propuestas educativas presenciales» (Vega, Bañales y Reyna, 2013, p. 474). Enfatizan la importancia de formar lectores competentes para resolver tareas de aprendizaje disciplinar basadas en múltiples documentos a través de preguntas que impliquen explicación o construcción de un argumento, definición de pautas de pensamiento que expliciten motivos y formas de construcción del conocimiento en las disciplinas.

Noriega (2015) afirma que no hay un sistema de evaluación de comprensión lectora similar a Excale, Enlace y Pisa; por consiguiente, se propuso evaluar los niveles de comprensión de textos de estudiantes universitarios: extracción u obtención de información; interpretación de textos; razonamiento (reflexión y evaluación) de contenido.

La autora sugiere que los alumnos de cualquier nivel educativo sean conscientes de la diversidad de textos y registros discursivos, de su complejidad y

sus características textuales. El profesor, en tanto promotor de lectura, es quien puede mostrar la diversidad de estrategias de lectura de acuerdo con el texto utilizado dentro y fuera del aula; promover la recuperación, adaptación y apropiación de la información (Noriega, 2015, p.7).

Rosales y Gómez (2015) compararon el grado de desarrollo de pensamiento crítico de 42 estudiantes de medicina que cursan la materia Bioquímica Clínica que utilizaron la estrategia educativa “Guías de lectura crítica” (grupo experimental) y el “Aprendizaje Basado en Problemas” (grupo controlado). La Guía de lectura se centró en el uso de inferencia, comparación de parámetro bioquímicos, interpretaciones de resultados de laboratorio, establecimiento de juicios. La estrategia de ABP estuvo enfocada en un problema. Los autores encontraron que sólo el 10% de los alumnos había recibido instrucción sobre el uso de herramientas para construcción de conocimiento; ninguno había recibido formación en técnicas de pensamiento. Para los autores, los docentes deben promover el pensamiento crítico. La guía y la estrategia ABP posibilitan que el alumno mejore su nivel de pensamiento crítico.

Fregoso, Aguilar y Rodríguez (2016) evaluaron la prosodia en sus componentes de fluidez y expresividad orales, así como la comprensión explícita y tácita de los mensajes escritos. Alumnos leyeron en dos ocasiones y en voz alta el fragmento escrito de carácter expositivo “Historia, filosofía y epistemología de la psicología” de Alberto Miranda e Hilda Torres. La primera permitió evaluar la velocidad y precisión; la segunda, puntuación y entonación. La tendencia fue leer palabra tras palabra y no enunciados o párrafos (Fregoso, Aguilar y Rodríguez, 2016, p.84). Ninguno de los participantes pudo traducir a sonido los signos de exclamación.

Respecto a la comprensión lectora, 14 de 32 educandos reprobó el ejercicio; 7 apenas lograron aprobar; 3 podrían catalogarse como regulares; 7 buenos; 1 muy bueno y ninguno excelente (Fregoso, Aguilar y Rodríguez, 2016, p.87). Para los autores, «queda claro que sin una descodificación adecuada no es posible acceder a los niveles de la comprensión, asimismo, sin el contenido literal

de un texto tampoco es factible arribar al significado tácito del mensaje» (Fregoso, Aguilar y Rodríguez, 2016, p.88).

Guerra y Guevara (2017) evaluaron niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios; los relacionaron con el uso de estrategias y motivación. Aplicaron el instrumento "Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios" que consta de un texto expositivo-argumentativo de 965 palabras sobre la evolución biológica y siete reactivos para evaluar cinco niveles de comprensión. Emplearon el "Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura" (IEMML) que evalúa estrategias de análisis de la lectura; identificación de información o de ideas; consulta de fuentes de información; motivación intrínseca por la lectura en general y de textos académicos.

De los 570 estudiantes evaluados, la mayoría reportó dedicar entre seis y diez horas semanales a la lectura de textos académicos; pocos indicaron leer entre veintiuno y veinticinco horas. Su desempeño en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica fue menor. Las estrategias más utilizadas fueron las de identificación de información o ideas; las menos empleadas fueron de consulta de fuentes adicionales. Cuando utilizan una o varias estrategias, no necesariamente lo hacen de manera óptima (Guerra y Guevara, 2017, p.85).

Vázquez (2019) cuestiona cómo es que los estudiantes mantienen un vínculo entre la "objetividad" y el posicionamiento personal al plantear una postura contrastante en sus trabajos de investigación. Para responder, retoma cinco protocolos de investigación de estudiantes de posgrado en Ciencias del Lenguaje y analiza los recursos empleados para problematizar y cómo se posicionaron los estudiantes dentro del debate disciplinar.

Tres textos dan cuenta de cómo la problematización permitió el posicionamiento, el diálogo con la disciplina y los autores citados. Los alumnos pusieron en juego recursos lingüísticos (estrategias) como: elementos léxicos propios de la disciplina, elementos de negación o de contraste, el uso de citas de autores (aunque estas proclamas son aparentemente cerradas en términos dialógicos) que da validez a lo planteado. Otro uso de la cita que destacó fue de

atribución, lo que permitió construir un espacio abierto de diálogo con los autores y la disciplina.

Por otra parte, dos textos revelan que el problema de investigación fue planteado de manera menos eficaz; prevaleció una argumentación limitada, con poco o nulo diálogo con la disciplina debido a que hubo ausencia de autores citados (Vázquez, 2019, p.6). Los textos manifestaron un discurso monoglósico, es decir, aseveraciones tajantes o rotundas que no dieron cabida a opiniones, ni en contra ni a favor. La autora propone insistir en una problematización vinculada y ubicada dentro del contexto no solo empírico, intuitivo, del sentido común, sino teórico y disciplinar.

### **3.2 Propuestas de intervención**

Los documentos que conforman esta categoría dan cuenta del diseño de secuencias, estrategias, cursos, talleres, unidades de aprendizaje, material didáctico centrados en la enseñanza de la escritura, lectura y oralidad en educación superior.

Esta categoría comprende las producciones de Rodríguez (2011), Gómez (2011), Hernández, Rodríguez, Caballero, Martínez, Sánchez (2013), Hernández, Sánchez, Rodríguez, Caballero y Martínez (2014), Márquez y Gómez (2018), Fernández y Piña (2014), Espino (2015), Reyes y Fernández (2015), Bañales, Vega, Araujo, Reyna y Rodríguez (2015), Hernández, Cossío y Martínez (2017), Márquez y Gómez (2017), Amavizca, Álvarez, Guerrero, Hernández (2017), Hernández (2018), Salazar y Verástica (2019), Rojas y Silva (2019), De la Mora y Negrete (2019), Villaseñor (2019a), Villaseñor (2019b), Medina y Salman (2019), Luna y Gómez (2019), Caudillo (2019), Lombardi y Silas (2019), Chavira, Serrano y Ramos (2019), Ceballos (2020), Reyes y Cruz (2020), Rivera (2020), Quesada y Hernández (2020), Lombardi y Silas (2021), Becerra (2021), Silas y Lombardi (2021). Reyes, Fernández y Martínez (2013).

Los autores pretenden establecer una serie de principios didácticos, pedagógicos al respecto. Recurren a supuestos conceptuales y metodológico de:

Emilia Ferreiro, David Barton, Mary Hamilton, Paula Carlino, Daniel Cassany, Mary Lea, Mijaíl Bajtín, Brian Street, Teun van Dijk, Gregorio Zamora, Judith Kalman, Giovanni Parodi.

Como ejes rectores de las intervenciones sobresalen: *acompañamiento, diálogo de saberes, prácticas de literacidad, interculturalidad, artefacto cultural*, la socialización de textos, el modelamiento de textos, el uso del error, la retroalimentación, la postura personal. La mayoría de los autores pretenden lo que Quesada y Hernández (2020) expresan: superar la visión instrumentalista del lenguaje que lo traza como herramienta comunicativa y cognitiva para transitar a una perspectiva del lenguaje como generador de pensamiento transformador. A esta intención subyace el presupuesto de que la escritura, la lectura crítica y oralidad son actividades, experiencias que por sí mismas transforman el pensamiento. Crean personas reflexivas, informadas y críticas (p. 46).

Todas las disciplinas académicas «tienen por misión enseñar a la gente a leer el mundo desde cierta perspectiva, con ciertos fines y mediante conceptos» (Quesada y Hernández, p.41). Quesada y Hernández (2020) señalan que no leemos solo textos escritos, leemos prácticamente todo.

**Literacidad y alfabetización académica.** Reyes, Fernández y Martínez (2013), Fernández y Piña (2014), Hernández, Sánchez, Rodríguez, Caballero y Martínez (2014), Reyes y Fernández (2017), De la Mora y Negrete (2019), Salazar y Verástica (2019), Caudillo (2019), Becerra (2021), Lombardi y Silas (2019), Lombardi y Silas (2021), Silas y Lombardi (2021) guían sus intervenciones desde enfoques socioculturales. Recurren a los *estudios de literacidad* desarrollados por David Barton, Mary Hamilton, Brian Street, Daniel Cassany. También aluden a la *alfabetización académica* propuesta por Paula Carlino.

De acuerdo con estos autores, la escritura y lectura son mediadores socioculturales, implican relaciones de poder. Se trata de prácticas sociales situadas que se producen y adquieren sentido, significado en comunidades específicas (Salazar y Verástica, 2019, pp.2-3). Están vinculadas con el uso de textos. Los textos están situados socio históricamente, institucionalizados,

relacionados con estructuras de poder de dominación y subordinación que legitiman o marginan (Silas y Lombardi, 2021, p.44). Así, Hernández (para quien en las universidades prevalece la visión del acto de escribir como *habilidad psicológica* en lugar de *acción social*) advierte que el ingreso a una comunidad discursiva de tipo académico no solo exige habilidades y competencias, sino participar en los asuntos de poder, acceso, legitimidad e identidad (2018, p.775).

En el contexto universitario, habitan diversos campos de conocimiento que han legitimado símbolos, prácticas letradas y sistemas discursivos desde los que los miembros interpretan, analizan, buscan, generan significados, conforman sus ideas. Quien desee unirse, necesita aprender las formas particulares de leer y escribir (Caudillo, 2019, p.42). Aunque, en la lógica de Hernández (2018) La apropiación del discurso académicos «tiene más que ver con el *posicionamiento del escritor* en relación con los marcos ideológicos *desde donde piensa y habla*, que con el conocimiento de las convenciones formales del texto» (p.777).

De la Mora y Negrete (2019) afirman que en la universidad —campo social y cultural— prevalecen estructuras institucionalizadas que demandan a los estudiantes adquirir un capital cultural soportado en la lectura, escritura y oralidad, recursos que, a su vez, posibilitan la construcción de la subjetivación (p.4). Hernández (2018) coincide en este sentido, el lenguaje «es, ante todo, un medio para la construcción y expresión de la subjetividad individual» (p.777). Con frecuencia los estudiantes se ven obligados a apropiarse del lenguaje discursivo académico, del otro dominante, un hecho que propicia conflictos de identidad y autenticidad cultural, lingüística, ideológica.

Lombardi y Silas (2019, 2021) detectan que los planes, programas educativos, espacios universitarios no están diseñados desde una perspectiva intercultural. Los conocimientos indígenas no son considerados; dominan las maneras de usar el lenguaje y las formas válidas de construir conocimiento de la tradición intelectual hegemónica de occidente. Los estudiantes indígenas —que suelen ser asumidos como culturalmente diferenciados— se enfrentan a textos académicos que no dialogan con su cultura.

Los autores proponen poner en diálogo la *literacidad e interculturalidad* con el propósito de romper asimetrías, generar relaciones de intercambio horizontales; propiciar la diversidad de lecturas y comprensión crítica de las diferentes realidades y conocimientos que, lejos de estar en disputa, coexisten. Silas y Lombardi (2021) invitan a considerar al estudiante indígena con toda su cultura, sus representaciones y prácticas; a poner en diálogo los contenidos académicos sin discriminar los saberes culturales de los estudiantes indígenas.

Lombardi y Silas (2019, 2021), Silas y Lombardi (2021) sugieren brindar a los alumnos un acompañamiento de inmersión académica que propicie relaciones horizontales, de interacción, convivencia, “sentires” con el objetivo de que se reconstruyan como sujetos académicos científicos. Proponen el uso de la narrativa como artefacto cultural para el desarrollo de la *literacidad académica* pues «potencializa las maneras de ser y estar en un mundo ajeno al joven indígena» (Lombardi y Silas, 2021, p.165). La narrativa permite al estudiante indígena movilizar la expresión oral a una expresión escrita y a vincularse con el mundo académico. De la Mora y Negrete (2019) aseveran: «La oralidad es la expresión donde se pone en juego toda la corporalidad textual» (p. 8).

Caudillo (2019) afirma que la lectura y escritura, si bien son procesos de aculturación, también son medios para aprender la profesión; ambas detonan aprendizajes más conscientes y reflexivos, procesos metacognitivos. Se trata de «un ejercicio de lenguaje y, por ello, de pensamiento, capaces de mover y cambiar a la persona» (Caudillo, 2019, p.42). El ejercicio del pensamiento humano no puede existir si no es a través del lenguaje. Hernández, Rodríguez, Caballero, Martínez y Sánchez (2013), Hernández, Sánchez, Rodríguez, Caballero y Martínez (2014), Espino (2015), Hernández, Cossío y Martínez (2017), Luna y Gómez (2019), asientan que la escritura (y la lectura) tiene funciones generadoras, heurísticas y epistémicas; juega un papel importante en la transformación y generación de nuevo conocimiento, de nuevas formas de pensar, en el aprendizaje. Los diferentes tipos de escritura posibilitan la apertura de nuevas rutas de pensamiento.

Según Becerra (2021), los estudiantes que ingresan a la universidad se integran a un grupo social anclado a prácticas sociales que son valoradas como positivas; por ejemplo, el uso de una voz impersonal, de un lenguaje hiperformal, de terminología especializada y de géneros discursivos. A decir, Reyes y Fernández afirman «el fenómeno lingüístico más importante es la reproducción estereotipada y desnaturalizada de los rasgos que los participantes asocian al discurso formal de la academia» (2017, p. 7).

Fernández y Piña (2014), Reyes, Fernández y Martínez (2013) concuerdan que los estudiantes enfrentan diversas situaciones sociales en su proceso de membresía a la comunidad académica; por ejemplo, dominar el discurso de la disciplina, construir una identidad, posicionarse en ella. Por lo regular, docentes e instituciones de educación superior esperan que los estudiantes participen activamente; que entren en las conversaciones de su disciplina a través de la escritura, lectura y oralidad. Caudillo (2019) asegura que todos los profesores tienen la tarea de guiar a los estudiantes para que entren en la conversación académica de la comunidad profesional a la que aspiran pertenecer (p.42).

Hernández, Sánchez, Rodríguez, Caballero y Martínez (2014) observan que el trabajo alrededor de la escritura, la lectura y oralidad en la universidad suelen ocurrir de modo implícito y con escasa orientación teórica pedagógica (p.350). Empero, los alumnos requieren una nueva *alfabetización* específica de y para la disciplina que estudian. Bañales, Vega, Araujo, Reyna y Rodríguez (2015), Márquez y Gómez (2017), Hernández, Rodríguez, Caballero, Martínez, Sánchez (2013) coinciden en que los alumnos necesitan una enseñanza estratégica basada en el modelamiento y la guía; acompañamiento, seguimiento y facilitación por parte de los docentes o de personas experimentadas.

Reyes, Fernández y Martínez (2013) retoman los supuestos alrededor de la *alfabetización académica* de Paula Carlino para reivindicar el sentido social, dialógico e identitario de las prácticas letradas. La escritura y lectura, desde esta perspectiva, son medios de apropiación de capitales intelectuales y desarrollo de pensamiento crítico que, de acuerdo con Espino (2015), requieren ser enseñadas explícitamente junto al resto de los contenidos académicos. Reyes y Fernández



(2015) concuerdan al enfatizar que la *alfabetización académica* debería ser un componente estratégico en todos los programas de formación.

**Escritura.** Según Hernández (2018) no se trata solo de enseñar a escribir académicamente, sino de que los estudiantes se apropien de un discurso y prácticas lingüísticas, retóricas, cognitivas e ideológico-culturales. La meta es que desarrollen «una conciencia social informada, crítica y reflexiva, propia de ciudadanos, profesionistas y seres humanos libres, capaces y críticos» (Hernández, 2018, p. 795). La escritura debería ser medio y no el fin último. El lenguaje disciplinar, para este autor,

no es simplemente una lista de términos para decir “lo mismo” de modo rebuscado; es esencialmente un cuerpo de conceptos que nos habilita a ver y pensar el mundo de una manera distinta y más precisa, al menos desde el punto de vista de las respectivas teorías. (Hernández, 2018, pp.794-795)

Reyes, Fernández y Martínez (2013), Villaseñor (2019a, 2019b), Rojas y Silva (2019), Fernández y Piña (2014) entienden la escritura académica como un proceso permanente, más que como un resultado. Consiste en un ciclo de aprendizaje continuo, en permanente actualización. Supone un diseño previo e intencionado de forma situada. Para escribir en la universidad son necesarios el conocimiento y dominio de las formas de uso social de la escritura al interior de la disciplina.

Ceballos (2020) señala que «la escritura es mediadora para comprender los términos técnicos desconocidos para acercarse al mundo de la ciencia» (p.20). Es una forma de estructurar el pensamiento. El escritor se instala en una dialéctica interactiva entre lo que tiene que decir (espacio temático), el cómo, para qué y a quién decirlo (espacio retórico). De acuerdo con Luna y Gómez (2019) escribir convierte a la persona en autor, en una persona autorizada para hablar (p.27). A menudo, cuando escriben los estudiantes no tienen en cuenta la perspectiva del lector, tampoco suelen adoptar un punto de vista propio (Espino, 2015).

Salazar y Verástica (2019) conciben la escritura académica como la diversidad de textos escritos que se producen, reproducen y circulan en un

ambiente de formación académica (p.2). Para Márquez y Gómez (2018) «la elaboración de un texto y la regulación eficaz de la escritura se relaciona con la socialización en comunidades de práctica» (p.204). Rojas y Silva (2019) identifican tres dimensiones en todo texto: comunicativa, pragmática y estructural, mientras que Rodríguez (2011) distingue las dimensiones: lingüísticas, retóricas y pragmáticas.

Reyes, Fernández y Martínez (2013) reconocen un sentido social e ideológico de los textos académicos. Según Bañales, Vega, Araujo, Valladeras y Rodríguez es «a través de los argumentos los escritos científicos expresan una mayor o menor proximidad (*proximity*) con las ideologías disciplinares» (2015, p.883). Los textos argumentativos son herramientas de apropiación de los conocimientos disciplinares; implica la toma de posición dentro de una negociación colaborativa de significados. De acuerdo con Rodríguez (2011) la redacción de un texto supone el dominio de estrategias y técnicas por parte de quien escribe y tiene un capital cultural que se manifiesta en la planeación, organización y producción escrita. La esquematización es una estrategia que facilita la redacción.

En la universidad, los errores en la escritura tienden a ser censurables mediante mecanismos de evaluación por la comunidad académica quien espera que los estudiantes se ciñan a una coerción discursiva (Gómez, 2011). Tienden a motivar dos reacciones: la sanción o la reflexión. No obstante, Rojas y Silva (2019) y Gómez (2011) reivindican el error como elemento de posibilidad para diagnosticar conocimientos generales que los estudiantes tienen sobre la escritura académica y, en consecuencia, desarrollar estrategias que transformen sus conductas lingüísticas. El error constituye una unidad de diagnóstico que permite la corrección personal autogestiva.

De acuerdo con Rojas y Silva (2019) y Gómez (2011), la transformación a la que aluden se trataría de una segunda alfabetización que permitirá a los estudiantes dominar códigos ritualizados, a convertirse en expertos en el dominio del léxico y tipologías textuales de la disciplina en la que se encuentran. Las equivocaciones pueden ser un motor didáctico para promover una enseñanza de la escritura.

En otro ángulo, Hernández (2018) reconoce que uno de los elementos que causa mayor problema a los alumnos es el contenido más que la forma. Los textos escritos por estudiantes develan no solo descripciones y apreciaciones afectivas, errores de ortografía, sintaxis o de contenido; reflejan una visión acrítica del mundo, una visión «desde dentro de la Matrix» (p.792). Por consiguiente, para el autor

es necesario pensar y “hablar” (escribir) con el lenguaje de las disciplinas. De nada sirve que alguien escriba sin faltas de ortografía, si a la hora de identificar y plantear problemas y soluciones no logra “ver” y pensar desde la perspectiva de un ingeniero, abogado, sociólogo, antropólogo etc. (Hernández, 2018, p. 794)

**Lectura.** Rivera (2020) advierte que las bibliotecas de las universidades están más preocupadas por el registro y consumo de textos y contenidos más que por su comprensión. La autora propone una didáctica y estrategias para desarrollar tres tipos de lectura: de comprensión, crítica, lectura creativa (p.11). Invita a que docentes y bibliotecas fortalezcan la lectura en contexto de programas de Alfabetización Informacional.

Luna y Gómez (2019) sostienen que leer implica descubrir e interpretar un mensaje a partir de experiencias, hacer relaciones y emitir un juicio (p. 26). Mientras que para Caudillo (2019) leer es descifrar. Luna y Gómez (2019), por su parte, consideran que leer implica descubrir e interpretar un mensaje a partir de experiencias, hacer relaciones y emitir un juicio (p. 26). En palabras de Gómez (2011) «una lectura analítica y a profundidad va de la mano de la escritura: quien no lee bien, no podrá escribir bien» (p. 16). Se escribe para ser leído. Los estudiantes actúan como escritores y lectores de sus propios productos, de manera individual o colectiva. Empero, Reyes y Cruz (2020) subrayan que «la lectura fácil es un derecho de todas las personas con dificultades de comprensión lectora para acceder a la información y a la cultura» (p.50).

### **3.2.1 Centradas en estudiantes de licenciatura y escuelas normales**

Hernández, Rodríguez, Caballero, Martínez y Sánchez (2013) desarrollaron un entorno virtual que buscó favorecer, de modo colaborativo y guiado, las actividades de escritura académica y el aprendizaje de las características estructurales, funcionales de textos académicos, en particular, la monografía.

Participaron 15 estudiantes de noveno semestre de la Facultad de Psicología en la UNAM. Los trabajos monográficos finales fueron evaluados con una rúbrica que reveló si los textos contaban con destinatarios, adecuación del discurso a la demanda solicitada, expresión y progresión temáticas claras de las ideas, calidad en la redacción, organización retórica. El diseño tecno pedagógico duró veinte días y dejó ver que los alumnos necesitan mejorar sus habilidades para construir textos académicos, familiarizarse con las convenciones y estilos propios de la comunidad disciplinar.

Los autores recomiendan favorecer: tareas orientadas a practicar la escritura; situaciones en la que los alumnos expliciten sus puntos de vista; una propuesta tecno pedagógica virtual en la que docentes y estudiantes se apoyen.

Hernández, Sánchez, Rodríguez, Caballero y Martínez (2014) desarrollaron un entorno *b-learning* en formato colaborativo y guiado para impulsar la escritura académica y epistémica (escribir para aprender) en 15 estudiantes de noveno en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los participantes escribieron una monografía que fue evaluada con una rúbrica. En palabras de los autores, el entorno constituye un auténtico sistema de actividad socio-constructivista (p.362).

Los alumnos se involucraron en los grupos; actuaron como lectores y escritores de forma constante; practicaron habilidades de escritura, recibieron retroalimentación y apoyo por parte de los profesores; «contaron con oportunidades para pensar e interpensar distintos aspectos de meta-escritura» (Hernández, Sánchez, Rodríguez, Caballero y Martínez, 2014, p.370). Los trabajos monográficos mostraron una mejora en las habilidades de escritura de los participantes.

Reyes y Fernández (2015) analizaron 22 ensayos y 16 reportes de investigación elaborados por estudiantes (a quienes igual entrevistaron), la mayoría maestros o supervisores escolares del Estado de México. Los documentos fueron escritos en el contexto de un diplomado de formación docente en línea, encaminado a la prevención y manejo de la violencia escolar. Los ejercicios y lecturas tuvieron la finalidad de incorporar a los participantes en la conversación de la teoría del desarrollo moral, capacitarlos para el reconocimiento y resolución de problemas morales en sus contextos escolares (p.4).

El diplomado promovió foros de discusión y apoyo de tutores. El análisis mostró el predominio de una voz impersonal, la exageración de rasgos monológicos y autoritarios (Reyes y Fernández, 2015, p. 6). Los participantes se dirigieron al tutor, en varios momentos, como autoridad para evidenciar el cumplimiento de las lecturas del programa y su proceso formativo. En un nivel discursivo, los textos escritos por los alumnos se acercan más a una monografía, a una recopilación comentada de las lecturas del curso (Reyes y Fernández, 2015, p.6). Los reportes de investigación son desorganizados, carecen de análisis de datos, sobre todo, estadísticos.

En términos generales, los participantes reproducen estereotipos que asocian al discurso formal de la academia (rasgos de erudición, lenguaje hiperformal, terminología disciplinar); utilizan palabras y paráfrasis innecesarias; abusan del uso técnico del lenguaje; escriben redundancias e inadecuaciones léxicas, incluso inventan otras; recurren a sustantivaciones abstractas, adjetivaciones enfáticas convencionalizadas (Reyes y Fernández, 2015, p. 7). La escritura carga un peso institucional del discurso escolar.

Hernández, Cossío y Martínez (2017), diseñaron y probaron una propuesta encaminada a mejorar las competencias de escritura de ensayos académicos de 26 estudiantes de la Lic. en Psicología. Los autores utilizaron, de manera transversal a la escritura de ensayos, “Diarios de escritura” basados en “Protocolos de Escritura para Aprender”, elaborados individual y colectivamente. Los protocolos tuvieron el objetivo de incitar la reflexión cognitiva y metacognitiva de lo aprendido. Desde su voz, los participantes analizaron y compararon algunas

de las actividades realizadas; aprendieron mejor los contenidos conceptuales y escribieron ensayos de mayor calidad durante y al término de la intervención. Fueron escritores y lectores de sus trabajos. La propuesta basada en los diarios resultó ser una actividad potencializadora epistémica.

Márquez y Gómez (2017) documentaron la experiencia de un grupo virtual de escritura académica en el Tecnológico de Monterrey que contempló discusiones grupales dirigidas al desarrollo de artículos de investigación para publicación en revistas académicas. Los autores se preguntaron si la participación en un grupo virtual contribuye a mejorar la calidad de los textos escritos por 14 estudiantes y 4 profesores de programas de posgrado en humanidades y educación.

La dinámica de trabajo se repitió dos veces: *lectura, revisión, retroalimentación, rescritura*. Al final, cada participante tuvo en sus manos un artículo lo más apegado a las normas de publicación, listo para enviar a dictaminación a alguna revista indexada (Márquez y Gómez, 2017, p.6). Estudiantes y profesores construyeron comunidades de práctica; todos compartieron su escrito con sus pares. Márquez y Gómez (2017) subrayan que «un grupo virtual de escritura académica se podría implementar en otros cursos, en distintas disciplinas y niveles de educación superior, donde se requiere un escrito académico, como reportes de investigación o tesis» (p.8)

Amavizca, Álvarez, Guerrero, Hernández (2017) indagan si la asignatura “Fomento a la Lectura” fortalece la formación integral de estudiantes de la Universidad de Sonora. El curso está encaminado a desarrollar el gusto, el hábito por la lectura a través del uso de un cuadernillo con ejercicios. Los autores entrevistaron a 445 estudiantes y 15 profesores. Hallaron que, en cuanto a los primeros, el 13.7% no dedican un tiempo para leer, el 59% lee de una a tres horas semanales, el 19.8% de cuatro a seis horas (Amavizca, Álvarez, Guerrero, Hernández, 2017, p.79). El 37.6% de los alumnos tienen el hábito de la lectura. Los profesores, por su parte, aseguran leer para preparar clases, actualizarse y por recreación. No están interesados en actualizar la materia, tampoco motivados en la lectura (Amavizca, Álvarez, Guerrero, Hernández, 2017, p.80).

Hernández (2018) —tras reconocer que son pocos los autores que estudian las mediaciones ideológicas en la lectura y escritura— analiza textos escritos (desde las dimensiones: lingüística, textual y discursiva) por estudiantes de licenciatura inscritos en el “Taller de Literacidad académica” en la Universidad Autónoma de México con la finalidad de explorar la dimensión ideológico-cultural en el desarrollo de la escritura. Los alumnos emprendieron una pequeña investigación cualitativa, cuantitativa; reportaron en formato de artículo IMRD (Introducción, Métodos, Resultados, Discusión). El autor diseñó y condujo actividades didácticas que permitieran a los alumnos expresar ideas propias, relacionar conocimientos, experiencias previas con los contenidos académicos, poner en juego sus identidades personales, culturales (Hernández, 2018, p.780).

Los textos dan cuenta de errores mecánicos relacionados con la ortografía, la sintaxis; imprecisiones conceptuales; incompreensión de teorías; de una visión acrílica del mundo, «desde dentro de la Matrix», «cada tema es objeto simplemente de descripción y apreciación afectiva (me gusta, lo disfruto, lo sufro, etc.), pero no es objeto de *análisis crítico*» (Hernández, 2018, p. 792). El autor reconoce que también hay estudiantes que están «fuera de la Matrix» «*se apropian realmente de los conceptos y de las teorías académicas, y las ponen en juego en su discurso escrito*» (Hernández, 2018, p. 793).

Al respecto, Hernández (2018) subraya la necesidad de pensar, hablar y escribir con el lenguaje de las disciplinas dentro de contextos de educación superior. Los alumnos necesitan ver, pensar desde su profesión. Requieren apropiarse del discurso y prácticas lingüísticas, retóricas, cognitivas e ideológico - culturales; desarrollar una conciencia social informada, crítica, reflexiva (p.795).

Salazar y Verástica (2019), con el propósito de contribuir a la discusión en la comprensión de las necesidades y dificultades de la enseñanza de la escritura en la universidad, comparten los resultados de una intervención que consistió en que los estudiantes de la Facultad de Nutrición en la Universidad de Guadalajara escribieran una carta dirigida al director de tesis. La carta, según los autores, posibilita una variedad discursiva para el entrenamiento de jóvenes universitarios en la producción de la escritura académica. La carta constituye un texto

académico que sitúa a los estudiantes en el contexto de su disciplina profesional (p.9).

Rojas y Silva (2019) trabajaron con 16 estudiantes de la Clínica de Escritura, centro que brinda asesoría y acompañamiento sobre escritura a universitarios que se acercan a ella para solicitar apoyo, por iniciativa propia o porque algún profesor lo sugirió. Los asesores de la clínica son alumnos de quinto semestre de la Lic. en Psicopedagogía de la Lengua que cursan la materia “Prácticas de Evaluación e Intervención” I y II, previamente capacitados para evaluar, identificar problemas de escritura, planear e intervenir (p.5).

Los alumnos considerados para este estudio escribieron un primer texto espontáneo a partir de una pregunta; aprendieron a aplicar la rúbrica de escritura propuesta por Concha *et al.*, 2014 para evaluar sus textos; reescribieron el texto inicial. Tras comparar los documentos, los autores encontraron que los primeros textos carecían de una introducción, contextualización; presentaban problemas ortográficos (mal uso de los signos de puntuación) así como el uso de un lenguaje coloquial y subjetivo (Rojas y Silva, 2019, p. 8). Mientras que, tras la revisión mediante la rúbrica, los segundos textos presentaban una organización y estructura más clara y coherente; los errores ortográficos y gramaticales disminuyeron.

De la Mora y Negrete (2019) reportan algunas consideraciones sobre el “Taller Piloto LEO” (Lectura, Escritura, Oralidad), efectuado en el tronco común del área de sociales y humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. El taller fue pensado como dispositivo de investigación-intervención que articula áreas institucionales y no institucionales.

Las autoras indagan la relación entre las competencias de lectura, escritura y oralidad con la producción, distribución y consumo editorial; en su opinión, no hay investigaciones e intervenciones que lo hagan. Ponen de manifiesto la heterogeneidad de «lógicas de regímenes de verdad disciplinarios y agentes que afectan los procesos de formación universitaria y producen efectos curriculares» (De la Mora y Negrete, 2019, p.2). Encuentran que poco se ha trabajado en torno a la expresión oral (exponer, argumentar, opinar) pues se da por hecho.



Villaseñor (2019a) puso en marcha una intervención didáctica basada en la escritura de un ensayo académico dirigida a 24 alumnos del curso “Socialización” (2º semestre) de la Lic. Psicología Educativa UPN. Dio seguimiento, documentó y analizó las prácticas de lectura y escritura para modificar la docencia de acuerdo con las problemáticas de los alumnos. La autora otorgó, en un taller, una guía a los estudiantes para orientarlos en las etapas de planeación, textualización y revisión del ensayo. La revisión y evaluación fue entre pares. En el grupo destacó la dificultad para seguir la guía con mediana disciplina. Es necesario que tanto profesores como alumnos trabajen juntos en el desarrollo de prácticas lectoras.

Villaseñor (2019b) entrevistó a estudiantes del Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior (DAAAES) —modalidad virtual— de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco para conocer el impacto del material didáctico diseñado para la plataforma y encaminado a la planeación, textualización y revisión de la escritura. La autora encontró que la coherencia es el tema que requiere ser enfatizado en los cursos del DAAAES.

De acuerdo con Villaseñor (2009b), el diplomado posibilitó a los participantes entender la relevancia que tienen la revisión de la escritura académica con apoyo de guías o listas de cotejo (p.9).

Sin embargo, en cuanto al proceso de acompañamiento, la autora sugiere que la tutoría este encaminada a apoyar a los estudiantes a organizar sus ideas a partir de los diferentes géneros textuales; a construir lógicas de argumentación, explicaciones propias; a favorecer procesos reflexivos y metacognitivos (Villaseñor, 2019b, pp.9-10).

Medina y Salman (2019) diseñaron una hoja de planeación para facilitar a estudiantes de los primeros semestres de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, la redacción de un ensayo. Los autores sugieren seguir una estructura tradicional del género: introducción, desarrollo y conclusión; mientras que, con estudiantes de semestres más avanzados, es posible complejizar la tarea y poner en juego diferentes estructuras.

Luna y Gómez (2019) ofrecieron un taller de escritura, semejante al de una editorial, a estudiantes inscritos en las materias “Editorialismo de Moda” y “ASE”

de la Lic. de Diseño de Indumentaria y Moda con el propósito de fomentar la escritura, pieza fundamental para asimilar las materias. La estrategia de trabajo se centró en: conocer la situación de la escritura y periodismo de *soft news* en México; revisar las características y especificaciones del *soft news*; escribir, corregir, reescribir; invitar a editores, coordinadores de medios impresos y digitales. Una de las metas fue que los alumnos redactaran por lo menos quince artículos para integrarlos al portafolio de trabajo en una editorial.

Los trabajos escritos finales fueron valorados con una rúbrica (ortografía, congruencia, argumentación, requerimientos formales, puntuación). Sobresalieron tres problemáticas: ausencia de interés por leer y analizar textos escritos; falta de motivación para escribir; desconocimiento cultural (Luna y Gómez, 2019, p. 27). Los autores no dudan en recalcar que la implementación de estrategias para fomentar el hábito de la escritura y lectura es indispensable.

Caudillo (2019) propone enseñar a pensar desde la lectura y escritura de la disciplina (40). La Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, emprendió desde 2017 iniciativas para fomentar la escritura académica; por ejemplo, el Centro de Escritura ofrece talleres y asesorías para aclarar dudas sobre redacción, ortografía, revisión de trabajos. Para la autora es vital acompañar a los alumnos a discutir lo vivido, a escribir sobre ello, a narrarlo, a cuestionarlo; introducirlos a la cultura y discurso de los variados campos de conocimiento. Resulta necesario alentar la integración de la enseñanza de la escritura a cada una de las materias; a suscitar conversaciones académicas.

Lombardi y Silas (2019) estudian el proceso de acompañamiento académico, voluntario y con duración de dos semestres, que vivieron 5 estudiantes indígenas de una universidad privada (ITESO Guadalajara), provenientes de distintas etnias de la zona centro y sur de México. Los autores retoman las reflexiones de los alumnos sobre cómo afrontan las tareas de escritura, lectura y oralidad desde su cultura, sus representaciones y prácticas (p.5).

El diálogo entre el conocimiento científico y el contexto histórico, así como los saberes de los estudiantes indígenas se hacen necesario en la universidad. La

mayoría de los participantes comparten la sensación de tener un nivel académico deficiente, por debajo de sus compañeros (Lombardi y Silas, 2019, p.6). Tienen dificultades para comprender textos académicos de su disciplina; la carencia de referentes empíricos es uno de los principales obstáculos. Para ellos, lo “importante y relevante” es el conocimiento nuevo, no sus conocimientos tradicionales (Lombardi y Silas, 2019, p.7).

Chavira, Serrano y Ramos (2019) ofrecen un reporte parcial sobre *Entre Pares*, programa impulsado por Secretaría Académica en 2017 en la Universidad Pedagógica Nacional, que tiene como propósito fortalecer la lectura, escritura y oralidad en estudiantes de nuevo ingreso por medio de la tutoría par. Asimismo, «pretende dotar de estrategias de acompañamiento a alumnos que —en condiciones de efectuar su servicio social— apoyen en aspectos relativos a la literacidad académica a los estudiantes de recién ingreso a educación superior» (Chavira, Serrano y Ramos, p.3).

De acuerdo con los autores, el programa se divide en dos fases. En la primera, los estudiantes que aprobaron, de manera previa, un examen diagnóstico, cursan el Diplomado “Acompañamiento para la “Alfabetización Académica en Educación Superior” que los forma como tutores acompañantes, les ofrece conceptos, recursos, estrategias para la escritura, lectura y oralidad. En la segunda fase, los estudiantes que participaron y culminaron todas las actividades del diplomado se convierten en tutores-acompañantes de un grupo de estudiantes de nuevo ingreso. Los participantes escriben un diario a lo largo de ambas fases.

Los autores recuperan fragmentos de los diarios de dos tutores-acompañantes para comprender su labor en la literacidad académica; identificar las dificultades que han enfrentado respecto a las prácticas letradas y el acompañamiento que brindaron; conocer las estrategias que implementaron; conocer la relación que han tenido con la escritura, la lectura y oralidad a lo largo de su trayectoria escolar y de vida que se expresa en las tutorías (Chavira, Serrano y Ramos, p.8)

Ceballos (2020) comparte la experiencia al trabajar en *Google Drive*, entorno virtual que, desde su perspectiva, es de investigación científica. Para el

autor, se trata de una metodología didáctica, de una estrategia investigativa para el desarrollo del aprendizaje autorregulado, pues «permite el desarrollo de habilidades y actitudes para la lectura, la escritura, así como para el pensamiento crítico, el análisis, la síntesis, el trabajo autónomo y colaborativo» (Ceballos, 2020, p.20).

Estudiantes de pedagogía se organizaron en equipo, crearon un documento en *Google Drive* para iniciar un análisis documental y construir conceptualmente el contenido de un documento escrito. La mayoría fue capaz de buscar, analizar e interpretar la información desde un punto de vista colaborativo (Ceballos, 2020, p.19). La escritura fungió como «forma de estructurar el pensamiento, el cual se transforma para manifestar, representar y transmitir contenidos, como efecto final en el proceso de aprendizaje» (Ceballos, 2020, p.20).

Reyes y Cruz (2020) ofrecen algunos ejemplos de lectura y escritura que desarrollaron estudiantes de “Somos Uno Más” en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, encaminado a favorecer la inclusión educativa para jóvenes con discapacidad intelectual. Los alumnos se involucraron con la elaboración de resúmenes, exposiciones orales, reporte de conferencias, reporte de actividades, glosario, uso de aplicaciones. La finalidad fue aumentar los niveles de apropiación, motivación y confianza en aprender a escribir.

Lombardi y Silas (2021) exponen sus hallazgos sobre el trabajo de asesoría en *literacidad académica* a universitarios indígenas (p.164) cuya finalidad es: «apoyarlos en el desarrollo de competencias académicas requeridas para los productos de lectura y escritura de su disciplina»; «comprender cómo desde su condición de estudiante indígena se enfrentan a las culturas académicas y de qué manera construyen estrategias o artefactos para dialogar con los aprendizajes» (Lombardi y Silas, 2021, p. 170).

Los autores analizan cómo la narrativa constituye el mayor recurso, artefacto cultural que medió la apropiación de lenguajes académicos. La expresión oral movilizó los distintos posicionamientos epistémicos y críticos de los alumnos indígenas al ser parte esencial de su condición (Lombardi y Silas, 2021, p.173).

Becerra (2021) se pregunta si existen formas de apoyar a los estudiantes indígenas en la interiorización y asimilación de conceptos relacionados con el análisis gramatical y el análisis morfológico occidental, a través de prácticas comunicativas, académicas que involucren un quehacer semi colectivo con docentes sin competencias comunicativas en sus lenguas maternas. Los estudiantes indígenas viven distintas dificultades, entre ellas, la comprensión de la jerga utilizada en las ramas de la lingüística, las diferencias entre cómo son concebidas las oraciones y palabras en español y en su lengua (p.155).

Los datos aportados en el artículo son resultado de la experiencia de ejercicios en algunos cursos en la Lic. de Literatura Hispanoamericana de la Universidad Autónoma de Guerrero. Como ejemplo de actividades propuestas destacan: la diferenciación de cuatro grupos de palabras (nombres, adjetivos, verbos y preposiciones) en la lengua materna y traducidas al español; así como la distinción en español entre adverbios, verbos y adjetivos. Las actividades se sustentan en la noción *reflexividad sociolingüística*, pensada como «campo fértil para el aprendizaje por medio de procesos cognitivos que entrelazan la identidad, constructos socioculturales y afectivos, así como reposicionamientos y revalorizaciones de la cultura o lengua no prestigiosa» (Becerra, 2021, p. 162).

### **3.2.2 Centrada en estudiantes de posgrado (maestría y doctorado)**

Rodríguez (2011) emprendió una intervención pedagógica en la que 15 estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superior de Aragón elaboraron un texto explicativo y un texto narrativo. La propuesta fue diseñada a partir de las fortalezas y debilidades de los participantes con el propósito de que desarrollen estrategias de lectura y escritura. Uno de los ejes que articuló la acción fue la esquematización, sin embargo, ésta no fue aplicada por todos los estudiantes (Rodríguez, 2011, p.6). Dentro de las dificultades que presentaron los maestrantes sobresale los problemas al construir la tesis, en la producción y difusión académica.

Gómez (2011), con el objetivo de impulsar una didáctica de la autocorrección de escritos académicos, solicitó a estudiantes de maestría en Nutrición Humana y en Investigación Clínica, elaborar hojas de error, herramienta que permite a los alumnos visualizar fallas y alternativas de solución; reconocer y categorizar el error (de orden: ortográfico, sintáctico, temático, metodológico, argumentativo, de formato o presentación, textual).

La autora concibe el error como punto de partida para transformar las conductas lingüísticas. El apoyo del tutor es clave; puede «optar por hacer del error materia de interés en el acompañamiento hacia la alfabetización del experto» (Gómez, 2011, p. 19). La hoja de error estimula una reflexión metalingüística sobre la propia escritura.

Espino (2015) comunica una experiencia educativa que tuvo lugar en un seminario dirigido a estudiantes de maestría (10) y doctorado (7) en Pedagogía de la UNAM, a quienes se les compartieron estrategias de escritura, comunicación de textos científicos académicos (tesis, artículos, ponencias). Dentro de los contenidos sobresalen: concepciones sobre escritura (reproductivas vs epistémicas); estrategias y procesos; perfiles de escritura; géneros discursivos, elaboración del conocimiento científico y académico; citación; comunicación de textos científico-académicos; recursos para la investigación (p.966).

Los alumnos contaron con una plantilla enfocada en analizar los textos científico-académicos; aplicaron una propuesta de análisis de la voz del autor que según señala Espino (2015) fue desarrollada por Castelló *et al.* 2011; identificaron: recursos discursivos que el escritor utiliza para hacerse más o menos visible en el texto; intertextualidad en los textos y evidencias de negociación con otras veces; aspectos estructurales del texto (p.968-969). Los participantes mostraron una concepción entre reproductiva y epistémica (como proceso de transformación) de la escritura (Espino, 2015, p.972). Presentaron dificultades para seguir una estructura canónica en el texto; utilizar un estilo de redacción formal, dar coherencia y cohesión; citar las fuentes bibliográficas.

Márquez y Gómez (2018) indagaron la percepción de 9 alumnos de posgrado en Educación y 1 editora profesional inscritos en un Grupo virtual de

escritura académica que tiene como intención impulsar la publicación científica. Los autores se preguntaron de qué manera un grupo virtual de escritura académica apoyado en las TIC puede contribuir al desarrollo de la escritura académica de alumnos de posgrado. Les preocupa la falta de herramientas para desarrollar artículos científicos. Los participantes elaboraron un artículo para publicarse (en el *Scientific Journal Rankings de SCImago* o en el *Emerging Citation Index de la Web of Science*). Para ello, redactaron un borrador, compartieron avances, fueron retroalimentados entre pares, reelaboraron el artículo (Márquez y Gómez, 2019, pp. 209-211). Hasta 2018, tres artículos habían sido publicados en la revista SJR Q2 y ECI; tres estaban en proceso de evaluación en una revista indexada por Conacyt; los otros tres se hallaban en desarrollo.

### **3.2.3 Centradas en estudiantes y profesores**

Fernández y Piña (2014) desarrollaron, en colaboración con otros colegas, el proyecto “Centro de Recursos para la Escritura Académica” (CREA) del Tecnológico de Monterrey, un portal virtual que promueve el uso de la lengua escritura como práctica social. Los autores sostienen que el portal pretende servir como guía y modelo en el oficio de escribir. Presenta herramientas conceptuales y tecnológicas (por ejemplo, el uso de sistemas de citación y *software* como *Zotero*); proporciona ejemplos y contra ejemplos. CREA es de acceso libre, cualquier usuario puede ingresar. Posee una arquitectura semiótica visual, cognitiva, didáctica, lúdica accesibles. Aspira a promover una cultura de consulta.

Estudiantes y profesores pueden buscar, utilizar actividades, recursos, criterios que pueden ser adaptados para sus propósitos y mejorar sus escritos académicos (Fernández y Piña, 2014, p.209). El portal pone a la mano rutinas que un escritor sigue, el manejo de herramientas que hace, las estrategias de organización conceptual que emplea, los procesos recursivos que efectúa para informarse, escribir y revisarse (Fernández y Piña, 2014, p.190). Para los creadores de este portal es necesario «implementar un paradigma de escritura

académica como la mejor manera de socializar el conocimiento disciplinar en la educación superior» (Fernández y Piña, 2014, p.209).

Bañales, Vega, Araujo, Valladeras y Rodríguez (2015) dan cuenta de algunos principios teóricos y lecciones pedagógicas aprendidas tras una experiencia de intervención enfocada en la enseñanza de ensayos académicos. Los autores pidieron a 25 estudiantes de la Lic. en Lingüística Aplicada escribir un ensayo argumentativo con máximo 2000 palabras, con afirmaciones de tipo evaluativo sobre el impacto del Programa Nacional Inglés en Educación Básica. Dos profesores dieron seguimiento.

El modelo de intervención integró el aprendizaje basado en la indagación; el aprendizaje conceptual y de razonamiento crítico; el método de enseñanza estratégica (modelamiento, práctica guiada y e independiente) (p.887). La secuencia didáctica fue de complejidad creciente; consistió en analizar la estructura básica de un argumento a partir del concepto de entimema de Aristóteles y la estructura ampliada por medio del modelo de Toulmin (Bañales, Vega, Araujo, Valladeras y Rodríguez, 2015, p.890).

En cuanto a las lecciones aprendidas, los autores recomiendan recurrir a tareas centradas en «argumentar para aprender», basadas en preguntas controversiales, significativas, complejas; facilitar el aprendizaje conceptual, disciplinar; impulsar procesos de lectura guiada y crítica, el uso de organizadores gráficos; facilitar procesos de regulación y revisión continuos de escritura apoyados en pautas de composición; emplear auténticos y buenos textos de la disciplina que ayuden a los alumnos a reflexionar y emular las buenas prácticas (Bañales, Vega, Araujo, Valladeras y Rodríguez, 2015, p.904).

Quesada y Hernández (2020) comparten los ejemplos de diseños pedagógicos de prácticas letradas que han implementado como profesores universitarios para introducir a los estudiantes a la comunidad académica. Quesada imparte el “Taller de Comunicación Oral y Escrita” en la Universidad Iberoamericana; Hernández da clases en la Universidad Autónoma Mexicana, Unidad Xochimilco.



Un ejemplo de las actividades que han propuesto los autores para que los alumnos se apropien de conceptos teóricos consiste en escribir la historia personal en relación con una práctica cultural significativa. Esta actividad revela que los temas insignificantes no existen, el observador, escritor es quien forja la relevancia. Los autores apelan por un pensamiento transformador que aborde problemas críticos sobre la relación entre grupos dominantes y dominados; que expanda los horizontes intelectuales, el sentido de agencia, voz y competencia (Quesada y Hernández, 2020, 198). Se trata de transformar al sujeto en sí (persona y actor social); de superar la visión instrumental del lenguaje: herramienta comunicativa y cognitiva. Lo más importante no son los conocimientos académicos que se lleva el alumno, sino la transformación de su visión del mundo y de sí mismo (Quesada y Hernández, 2020, p. 46).

Si bien es cierto que la escritura y la lectura no son actividades que por sí mismas formen personas reflexivas, críticas, en la universidad pueden ser convertidas en espacios para convertir el pensamiento repetitivo y memorístico por uno dialógico, constructivista y productivo (Quesada y Hernández, 2020, pp. 46-47). Todos los maestros son maestros de lengua, «puesto que la enseñanza-aprendizaje en cualquier materia y disciplina universitaria está siempre mediada por lenguaje, textos y discursos» (Quesada y Hernández, 2020, p. 47).

Silas y Lombardi (2021) emprendieron un proceso de acompañamiento a estudiantes indígenas enfocado en el desarrollo de competencias académicas: leer distintos contextos, escribir desde sus propios procesos, dialogar con los saberes académicos sin omitir los propios (p.50). El facilitador dialogó con los alumnos; los motivó a contar de sí mismos, de su cultura, de sus intereses, sus sueños (Silas y Lombardi, 2021, p.49). Los autores sugieren dejar de concebir al indígena desde una perspectiva de “déficit” para empezar a pensarlo como una persona capaz de reconocer sus necesidades y libre para decidir si solicita o no un acompañamiento (Silas y Lombardi, 2021, p.53).

### **3.2.4 Centrada en profesores**

Rivera (2020) observa que las bibliotecas suelen estar preocupadas por el consumo de textos y contenidos antes que en su comprensión. De este modo, sugiere a profesores y bibliotecarios ofrecer talleres presenciales y tutoriales en línea, con énfasis en Alfabetización Informacional (ALFIN), sistema orientado al desarrollo de habilidades, competencias básicas sobre el uso de la información (identificar, ubicar, planear, acceder, gestionar, evaluar, presentar). Si bien existen varias propuestas sobre la ALFIN (británica, mexicana, estadounidense), en general, todas ellas conciben la lectura como una práctica con sentido de evaluación de información desde la que se genera conocimiento.

### **3.3 Reflexiones docentes y aportaciones teóricas**

La categoría encierra los artículos y ponencias producidas por autores que comparten experiencias y reflexiones personales; presentan análisis teóricos y tendencias conceptuales; proponen nociones desde las cuáles pensar la escritura, la lectura y la oralidad en educación superior.

Fregoso (2010) revisa cuatro debates al interior de la *alfabetización académica* (desde el enfoque psicolingüístico): la filogénesis del lenguaje articulado oral; el procedimiento idóneo para el aprendizaje de la lectura; la relevancia atribuible a la redacción en la sociedad contemporánea; la manera más adecuada de producir textos escritos (p.15). El autor comparte cuatro enfoques para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción. El primero (*model's approach*) descansa en el análisis del texto que recae en aspectos formales; supone la necesidad de dominar normas gramaticales y estructuras de la lengua (Fregoso, 2010, p.21).

El segundo enfoque (*reader's approach*) retoma la pragmática del lenguaje y la sociolingüística. Lo que cuenta es darse a entender, comunicarse. El interlocutor (y redactor) debe estar consciente del contexto, de la situación comunicativa (Fregoso, 2010, p.21). El tercer enfoque (*process approach*) asume

que los buenos escritores cuentan con procedimientos y técnicas que otros ignoran. Lo sustancial es el proceso y técnicas aplicadas, no el producto (Fregoso, 2010, p.22). El cuarto enfoque (*content approach*) se interesa en el contenido, destaca el carácter académico. Lo que cuenta es el qué y no el cómo. Lo que importar es demostrar dominio sobre un determinado tema (Fregoso, 2010, p.22).

Fregoso y Aguilar (2013a) estudian algunos supuestos sobre el *analfabetismo funcional* y la *alfabetización académica*. Indican que para Silva (2004)

la lectoescritura en la universidad debiera ser vista a manera de una actividad para dar a conocer los saberes técnicos-especializados dentro de un ámbito discursivo transdisciplinario; asimismo, el aprendizaje de toda discursividad disciplinar debiera depender de pedagogías de lectura y escritura propias de los géneros textuales de mayor utilización académica. (Fregoso y Aguilar, 2013, p.62)

Los autores señalan que Paula Carlino «destaca la importancia de investigar, aprender y razonar dentro de un ámbito cognitivo a partir de las prácticas de lectura y escritura desarrolladas por cada comunidad disciplinar específica» (Fregoso y Aguilar, 2013a, p. 63). Para ella, la *alfabetización académica* radica en «el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de lectura y escritura requeridas para aprender en la universidad» (Fregoso y Aguilar, 2013a, pp. 63).

Mientras que, según Fregoso y Aguilar, Radloff y De la Harpe (2000) proponen cuatro prejuicios: 1) concebir la *alfabetización* como habilidad elemental; 2) creer que la lectura y escritura en educación superior es espontánea; 3) asumir como proceso compensatorio la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en la universidad; 4) considerar a la lectura y escritura como asunto de expertos (2013, p.64).

Parodi, por su parte, considera que el profesorado se halla en un lugar común respecto a las limitaciones que tienen los estudiantes, en el que prevalece ignorancia generalizada en torno a los géneros discursivos. Por consiguiente, enfatiza que la teoría de género permite «entender la manera como el discurso y sus contenidos disciplinares se construyen, se delimitan y se usan en los ámbitos

académicos y profesionales» (Fregoso y Aguilar, 2013a, p.65). La *alfabetización académica*, en este sentido, debería comprender los procesos discursivos mediante los cuales se construyen significados particulares (Fregoso, 2013a, p.65).

Gómez (2013) estudia el deslizamiento alfabético y la tecnoescritura. De acuerdo con la autora, el usuario confía en el autocorrector y la advertencia de las líneas rojas o verdes según el tipo de equivocación ortográfica o gramatical. Las correcciones automáticas han modulado la conducta lingüística; la confianza en la máquina que resuelve el error se ha extendido. Símbolos (íconos) conviven funcionalmente con los grafemas. Los procesadores de texto son soportes de textos efímeros; alfabetizan y desalfabetizan.

Angulo (2013) explora posibilidades y usos epistémicos de la cita y la referencia. Reconoce algunos problemas, por ejemplo, la confusión entre ellas por parte de los estudiantes. Se pierde de vista que «la alusión a otros textos se justifica solo como apoyo para construir y sustentar nuestra propia argumentación, y no en sustitución de ésta» (Angulo, 2013, p. 108). Las citas cumplen un papel de difusión de conocimiento. El texto académico está atravesado por un eje vertical (escritura interna del tema y la estructura del género discursivo); por un eje horizontal que hace referencia a las relaciones del texto con otros textos. La intertextualidad y la polifonía son propias de cualquier texto académico, evocan un diálogo entre discursos que posibilita la creación de saberes (Angulo, 2013, p.112)

Anatolievna (2014) expone los resultados de un análisis teórico sobre la enseñanza de la escritura y la lectura de textos académicos a futuros investigadores educativos (p.99). Retoma la hermenéutica crítica (Gadamer), el estructuralismo lingüístico (Saussure y Benveniste); y la teoría de los géneros discursivos (Bajtin). Analiza el lenguaje científico y su papel en la producción de conocimiento. Elabora una metodología de apoyo a los estudiantes para mejorar sus habilidades de comprensión y redacción de textos académicos (Anatolievna, 2014, p.101); para enseñar, de manera paulatina, contenidos curriculares.

Para la autora, el estudiante de posgrado necesita apropiarse del lenguaje científico: mecanismos gramaticales, sintácticos y lógicos que le permitan construir

textos para comprender la realidad y operar en ella (Anatolievna, 2014, p.99). En tanto autor, tiene la tarea de pensar en sus lectores y formular sus ideas con claridad para que ese otro lo entienda.

Gómez (2015) analiza la categoría *opresión lingüística* en la escritura académica; en especial, las tesis, texto en el que «se ejerce con vigor un poder académico enmascarado por una metodología de la investigación, cuya materialidad evaluable es la redacción, la cual se debate en la ambigüedad de criterios, los imaginarios sobre el lenguaje y las caóticas divisas de descalificación» (Gómez, 2015, p. 47). La capacidad para elaborar textos dentro de la academia se vive como una segunda alfabetización.

En este sentido, la *opresión lingüística* alude al dominio académico y valor simbólico del lenguaje como medio que controla, inhibe, posterga el proceso de titulación; o bien, perpetua una distancia de autoridad académica entre los sujetos (Gómez, 2015, p.48). La autora sugiere la *alfabetización académica* se centraría a mover el eje de la posesión del saber al de la negociación concertada. Mientras que la didáctica de la escritura se dirigiría al análisis de errores y al diálogo entre titulante y director.

Montes y López (2017) hacen una revisión teórica alrededor de las nociones: *literacidad*, *literacidad disciplinar* y *alfabetización disciplinar*. Indagan cuáles son los géneros discursivos más utilizados en pedagogía y ciencias de la educación, el tipo de investigaciones que se realizan, la forma en que se comunica el conocimiento.

Las autoras localizan tres corrientes teórico-metodológicas desde las que se han analizado las características y dimensiones de los géneros disciplinares. En primer lugar, la escuela de Sidney plantea un principio pedagógico basado en los géneros; de actividades didácticas de escritura. El modelo está basado, según Montes y López (2017), por tres ejes: deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente. El profesor modela el texto a los estudiantes (deconstrucción) quienes elaboran textos con base en los modelos deconstruidos (construcción) (pp.170-171)

En segundo lugar, los nuevos estudios de retórica consideran que se escribe de manera diferente en cada disciplina y esas diferencias van más allá del texto; también son distintas las estrategias para producir conocimiento y las formas de pensar. Bazerman es el principal pionero de este enfoque; para él es sustancial «tomar en cuenta la actividad social e intelectual en la que cada texto concreto se da y adquiere significado» (Montes y López, 2017, p.172) En tercer lugar, la perspectiva sociocognitiva plantea que los géneros no se enseñan de forma explícita, se aprenden por medio de un proceso de enculturación que viven los estudiantes, en particular, los de posgrado (Montes y López, 2017, p.173).

En cuanto a la enseñanza de los géneros textuales propios de las disciplinas, será hasta que sean identificados cuando sea posible diseñar estrategias específicas. La *literacidad disciplinar*, por su parte, centra su atención en las prácticas de lectura y escritura; en la construcción de conocimientos al interior de las comunidades disciplinares (Montes y López, 2017, p.14). Tanto la *literacidad* como la *alfabetización disciplinar* «buscan caracterizar las prácticas disciplinares para luego llevar a las aulas las que son esenciales» (Montes y López, 2017, p.175). Ambos enfoques comparten el reto de definir qué prácticas o géneros abordar.

Morán (2019) aborda la aplicación de la situación didáctica, desarrollada por Guy Brousseau. Reconoce algunos fenómenos presentados en la didáctica de la escritura para interpretarlos bajo la mirada de la Teoría de las Situaciones Didácticas. El autor reconoce que es importante observar las condiciones en que los estudiantes comprenden o producen un texto (Morán, 2019, p.8); así que toma como referencia un curso de maestría en la una unidad en Querétaro de la Universidad Pedagógica Nacional, en el que propuso varias situaciones.

La indagación demostró que los alumnos han desplazado al docente la etapa de revisión del proceso de escritura y comprensión de textos; ya que es el único lector de este tipo de textos escolares. Algunos prefieren tener cierto grado de libertad por parte del profesor; mientras que, para otros, la libertad puede ser un impedimento al desconocer qué se espera de ellos (Morán, 2019, p. 10).

Guerrero, Jiménez y Sandoval (2019) presentan una revisión teórica derivada de dos proyectos de investigación y mejoramiento de la enseñanza sobre las alfabetizaciones académicas en una licenciatura a distancia de la UNAM, con el propósito de promover la titulación de estudiantes. Revisan, en particular, el concepto de prácticas de *alfabetización académica* al que piensan como dispositivo para la docencia y formación docente.

Los autores, exhortan transitar a una definición pluralizada de alfabetizaciones académicas; analizar diferentes modos de acompañar; apoyar a los estudiantes en la adopción de nuevas formas de lectura y escritura (Guerrero, Jiménez y Sandoval, 2019, p.5); enseñar los procesos de escritura y de negociación ideológica e institucional (Guerrero, Jiménez y Sandoval, 2019, p.8). Alfabetizar académicamente implica promover la participación en las prácticas sociales de comunidades disciplinares. Proponen reflexionar sobre las relaciones de autoridad que dificultan a los alumnos escribir lo que quieren decir (Guerrero, Jiménez y Sandoval, 2019, p.7). La escritura tiene un potencial epistémico, es decir, permite aprender sobre las demandas de los contextos académicos o profesionales.

Gómez (2020) reflexiona, a partir de su experiencia como alfabetizadora académica, en torno al *imperio de la forma*, con la intención de coadyuvar la labor metodológica de la investigación en nivel superior y posgrado (p.85). Los textos de investigación varían de academia a academia; dependen de imaginarios lingüísticos de los asesores (Gómez, 2020, p.88). La ausencia de una didáctica de escritura ha llevado a los profesores a centrar sus retroalimentaciones y evaluaciones en aspectos lingüístico-textual, ortografía, componentes estructurales (Gómez, 2020, p.86).

El lenguaje se ha convertido en un artefacto didáctico de carácter habilitador e instrumental. La dimensión técnica es el tópico más recurrente. Sobresalen las reglas de ortografía, el uso del diccionario de la RAE y el manual de la APA. La autora enfatiza que el *imperio de la forma* abriga concepciones técnicas del lenguaje, «unidad indisoluble de la generación del conocimiento y no un medio o un canal de expresión» (Gómez, 2020, p.88). En consecuencia, se

cuestiona si los alumnos necesitan apropiarse del lenguaje formal y comunicarse desde ese plano.

Hernández, Salado y López (2021) esbozan, como producto del “Seminario de alfabetización digital”, coordinado por la UNAM, un breve recorrido histórico sobre la evolución de los conceptos vinculados a la lectura. En los setenta, la lectura fue entendida como una cuestión mecánica; en los ochenta, se empieza a contemplar la relación entre el contexto social donde se lee, se escribe y el significado de estas actividades. En los noventa aparecen los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que pretenden describir cómo utilizamos los textos en momentos, situaciones, espacios socioculturales concretos, según objetivos específicos (Hernández, Salado y López, 2021, p.74).

Para los NEL existen ciertos usos y valores socialmente legitimados que se atribuyen a los textos. A través de la noción *prácticas letradas* «se puede explorar, documentar y analizar lo que hacen las personas con los textos, cómo los utilizan y con quién los comparten» (Hernández, Salado y López, 2021, p.75). Mediante el concepto *acontecimientos* se dilucidan comportamientos observables, analizables inscritos en la interacción de los sujetos con el texto (Hernández, Salado y López, 2021, p.75). La noción *dominios letrados* (familia, escuela, religión, trabajo, comunidad) permite ordenar los tipos de textos y las prácticas; identificar y estudiar normas, ritos, relaciones de comportamiento (Hernández, Salado y López, 2021, p.75). De ahí que las prácticas de lectura y escritura en la escuela sean llamadas *literacidades académicas*.

### **3.4 Revisiones documentales**

Esta categoría engloba las producciones académicas de Carrasco y Kent (2011), Zanotto y González (2011), López y Pérez (2013), Bañales, Vega, Reyna, Rodríguez y López (2013), Hernández, Ruiz y Magaña (2013), Salazar (2015), Vidal y Manríquez (2016), Gómez, García, Cervantes y Vázquez (2020). Los autores recuperaron un conjunto de documentos sobre la escritura, la lectura y



oralidad en la universidad que develan tensiones, perspectivas, tendencias, vacíos.

Carrasco y Kent (2011) publicaron un ensayo sobre los procesos involucrados en la construcción de autoría científica dentro de un doctorado. Se inspiraron en la propuesta de Overington (1977) para identificar momentos, prácticas, procesos vividos por doctorantes (de las áreas de fisiología, astrofísica, óptica, electrónica, biotecnología) a lo largo de su trayectoria formativa.

Los estudiantes de doctorado participan en situaciones de investigación; se construyen como hablantes autorizados; deben publicar argumentos, ganar reconocimiento. Transitan por diversos momentos, por ejemplo: el reconocimiento de autores representativos; el empleo de argumentos, la gramática, los recursos y estructuras expositivas valorados por la comunidad científica; la aportación de nuevo conocimiento para conseguir publicar en revistas reconocidas y ser citado por otros científicos; la búsqueda de becas y apoyos financieros al laboratorio (Carrasco y Kent, 2011, p.1247).

El reconocimiento de la comunidad científica no es exclusivo del doctorante; se extiende al centro de investigación. En las ciencias de laboratorio sobresale el trabajo colaborativo entre los integrantes de un equipo; por ende, los trabajos de investigación son coescritos, coproducidos.

Zanotto y González (2011) dan cuenta de las consideraciones teóricas, conceptuales y metodológicas que subyacen en diez artículos publicados (en los últimos veinte años) en México sobre los procesos de composición escritura académica. Los autores acudieron a bases digitales y memorias de congresos. Las investigaciones se han concentrado en la zonas norte y centro del país; en educación superior y educación básica; en estudiantes más que en profesores. Las escuelas públicas son el principal contexto en el que se desarrollan los estudios.

A pesar de que en los artículos se hace referencia al constructivismo, las metodologías más recurridas son cognitivas y lingüísticas. Destacan los análisis de textos generados por estudiantes y cuestionarios respondidos por ellos; las validaciones de instrumentos que analizan, desde una perspectiva lingüística,

aspectos gramaticales en las respuestas que dan los alumnos. No hay uso de instrumentos que permitan observar los procesos de escritura.

López y Pérez (2013) revisan 57 documentos publicados en la década 2002-2011: 40 trabajos teóricos conceptuales, 10 revisiones de literatura, 7 comparaciones entre países. En cuanto a las temáticas, encontraron: 7 sobre discurso; 3 sobre la relación entre oralidad y escritura; 17 alrededor del alcance de conceptos como la *alfabetización*, *cultura escrita*, *literacidad* para referirse a la escritura y lectura; 8 sobre cultura escrita y nuevas tecnologías; 16 centrados en la lectura y, 6 en la escritura.

Las autoras afirman no haber identificado grupos consolidados, por el contrario, registran notables esfuerzos individuales que han abordado el tema de la escritura, lectura y oralidad desde disciplinas y perspectivas específicas (López y Pérez, 2013, p.307). Encuentran que,

la perspectiva que concebía la lectura y la escritura como habilidades individuales y descontextualizadas, lo que Street (1995) llama el modelo autónomo de literacidad, parece haber sido superada. En su lugar, empieza a haber un consenso en pensar la lectura y la escritura como prácticas sociales y situadas. (López y Pérez, 2013, p. 307)

Entre los documentos revisados por López y Pérez (2013), sobresalen dos autoras que han intentado definir la *literacy*. Emilia Ferreiro señala que, a diferencia de la *alfabetización* que alude a procesos de decodificación, el término *literacy* se refiere a prácticas sociales de producción, circulación, usos de textos escritos. Judith Kalman, por otra parte, afirma que la noción integra los usos y significados de la lengua escrita, así como las prácticas de leer y escribir.

Bañales, Vega, Reyna, Rodríguez y López (2013) ubicaron documentos publicados durante 2002-2013, centrados en: 1) los conocimientos y creencias acerca de la lectura, 2) prácticas de lectura, 3) evaluación de la lectura; en 1) conocimientos y creencias acerca de la escritura, 2) procesos de escritura, 3) enseñanza de la escritura académica. De acuerdo con los autores, los estudios recurren a aproximaciones cognitivas, sociocognitivas, histórico culturales, socioculturales, lingüística sistémica funcional. Están basados en diseños cualitativos (estudios de cosas y etnográficos; protocolos de pensamiento en voz

alta, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios abiertos, observaciones de aula).

Dentro de las producciones consideradas, despuntan: un estudio centrado en identificar sobre los modelos epistémicos de lectura que tienen estudiantes de educación superior (transmisión, traslación, transaccional); un análisis sobre el proceso de autorregulación de estudiantes mientras lee múltiples textos científicos; la descripción de estrategias utilizadas por lectores expertos cuando leen proyectos de tesis. La revisión documental advierte un énfasis en el contexto y oportunidades de participación para el acceso a la lectura y la escritura, así como una tendencia por abordar la *alfabetización, literacidad (es)* cuando se quieren estudiar la escritura y lectura.

Hernández, Ruiz y Magaña (2013) consiguieron revisar 50 contribuciones mexicanas a los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) publicados en 2002-2013, a pesar de que enfrentaron el hecho de que términos como: literacidad cotidiana, literacidad y poder, historia, agencia, voz, transnacionales, ciudadanía no figuran como palabras clave en las bases de datos más importantes de educación en México.

Para los autores, los NEL (desarrollados en gran medida por David Barton y Mary Hamilton) sostienen que la escritura y la lectura no son solo habilidades psicológicas individuales; son inseparables a eventos comunicativos, son prácticas sociales mediadas por relaciones sociopolíticas y culturales. Los NEL distinguen las 1) literacidades dominantes, aprendidas en instituciones formales, asociadas a discursos especializados y controlados por expertos, maestros; y 2) las literacidades vernáculas, originadas en la vida cotidiana, poco valoradas (Hernández, Ruiz y Magaña, 2013, p. 360).

Salazar (2015) recupera algunas líneas de investigación sobre los problemas de escritura académica en educación superior. Recuperó 140 artículos de investigación; 17 trabajos de tesis de grado y, 15 libros insertados en diferentes niveles escolares en México. El estudio forma parte de la tesis de grado "La escritura académica en educación superior: una práctica social para la formación

profesional" que pretende analizar las prácticas letradas que caracterizan a la escritura académica en educación superior.

Las líneas de investigación que Salazar encontró convergen en tres dimensiones: lingüística (organización de la información en el texto), cognitiva (procesos cognitivos implicados al momento de escribir) y social (contexto de interacción social en el que la escritura se desarrolla) (Salazar, 2015, p.16).

Vidal y Manríquez (2016) revisaron 23 documentos que abordan el papel mediador del docente en la comprensión lectora; los elementos esenciales que intervienen en la lectura y las características que se adquieren en el nivel universitario. A los autores les inquieta que los estudiantes corran el riesgo de reprobar o desertar de la universidad como consecuencia de no saber cómo leer textos científicos y académicos. Por ende, subrayan la relevancia de capacitar a los docentes como promotores de la comprensión lectora para potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes, ya que posibilita facultades como el razonamiento lógico, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Vidal y Manríquez, 2016, p.105).

Los autores encontraron que la mayoría de las aportaciones «han buscado más bien definir las características de la lectura y su derivada comprensión, así como la importancia de enseñar a leer en la universidad, y pocos han diseñado y evaluado propuestas específicas de intervención» (Vidal y Manríquez, 2016, p.106). Hallaron un interés por establecer las prácticas lectoras como eje transversal del currículo universitario; por incluir en las asignaturas el trabajo con estrategias cognitivas, metacognitivas para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Gómez, García, Cervantes y Vázquez (2020) examinan 10 artículos publicados durante el periodo 2000-2020 acerca del talento en la escritura académica en jóvenes con la intención de pensar de qué manera se puede potenciar el talento académico en el área de la escritura. Los documentos ostentan que la escritura es aprendida para aprender otros contenidos, conocimiento, materias (Gómez, García, Cervantes y Vázquez, 2020, p.120).

Por otra parte, un elemento relacionado con el talento de la escritura es el talento lingüístico centrado en la habilidad para redactar. Una capacidad verbal alta, encaminada a la escritura, posibilita la construcción de todo conocimiento (Gómez, García, Cervantes y Vázquez, 2020, p.119).

## 4. Literacidad y alfabetización académica en la literatura internacional

es evidente que la gente mira el mismo fenómeno de diferentes maneras en diferentes momentos y, más generalmente, que la naturaleza de un campo de investigación puede cambiar a medida que aumenta nuestra comprensión. (Becher, 2001, p.20)

**E**l estudio de la lectura, escritura y oralidad en educación superior ha sido abordado desde diversas perspectivas: psicología, lingüística, sociología, antropología, pedagogía. Las producciones académicas que consideré dan cuenta de dos tendencias desde las que los autores deliberan e intervienen; estudian un tema; diseñan e implementan propuestas pedagógicas secuencias didácticas, talleres, cursos, programas institucionales, etc. Me refiero a la *alfabetización académica y literacidad* (en particular, *académica*).

A continuación, expongo algunos supuestos que ha desarrollado e impulsado la argentina Paula Carlino sobre la *alfabetización académica*, así como los planteamientos más notables sobre la *literacidad* que han influido en los debates e iniciativas educativas sobre la escritura, lectura y oralidad en educación superior en México.

### 4.1 Alfabetización Académica

Carlino ha desarrollado a lo largo de las últimas décadas la noción *alfabetización académica*. En 2003 la definió 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 requeridos para aprender en la universidad» (Carlino, 2003a, p. 410). Más tarde, en 2013, la autora reconceptualizó el término como el «proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas» (Carlino, 2013, p.370). Implica enseñar a los estudiantes universitarios a escribir y leer como lo hacen los especialistas; a

apropiarse del conocimiento producido en el campo. Se trata de ayudarlos a participar en prácticas discursivas contextualizadas.

Carlino (2013) propone diferenciar los conceptos *alfabetización académica* y *literacidad*. Ambos implican problemas teóricos y metodológicos diferentes. El primero alude a un quehacer educativo (didáctico-educativo) mientras que el segundo a un conjunto de prácticas culturales en torno a textos (lingüístico-etnográfico (p. 373). La *alfabetización académica*, si bien reconoce la existencia de diferentes modos de usar los textos,

destaca las acciones que deben implementarse a nivel institucional y didáctico, desde todas las cátedras, para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas (es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas), a través de una enseñanza que las preserve como tales. (Carlino, 2013, p.372)

Los antecedentes de la propuesta conceptual de Carlino se hallan, según la propia autora, en universidades australianas, canadienses y norteamericanas que reconocieron el hecho de que «cada disciplina constituye una particular cultura escrita, con prácticas de interpretación y producción textual características, y que es función de los estudios superiores ayudar a los alumnos a ingresar en estas comunidades discursivas» (Carlino, 2003a, p. 413). En estas universidades, la lectura y escritura son necesarias para aprender a pensar de modo crítico dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina (Carlino, 2003a, p.416). Derivado de ello, afirma que toda la comunidad universitaria debe comprometerse con los ámbitos disciplinares, los campos de conocimiento o áreas conocimiento.

Las iniciativas de las universidades anglófonas se sustentan en los enfoques *Writing and Reading for Critical Thinking*, *Writing Across the Curriculum*, *Writing in the Disciplines* (Carlino, 2006)]; los últimos dos sostienen que

escribir es una de las actividades cognitivas que más incide en el aprendizaje de los contenidos de una asignatura, b) cada campo disciplinar ha desarrollado determinados géneros discursivos, algunos de los cuales han de ser dominados por los alumnos porque forman parte de los modos de pensamiento propios de cada disciplina, y c) ma mejor ocasión de aprender a escribir coincide con la situación de escribir para aprender, si va acompañada de orientación. (Carlino, 2009, p. 70)

La autora reconoce que el ingreso a la universidad involucra un cambio de identidad como pensador, lector y escritor (2003b, p.17). Los estudiantes entran en contacto con la disciplina por medio de la producción académica de la misma. Leer bibliografía auténtica de la disciplina es indispensable; los estudiantes están impelidos a leerla, conocerla. No obstante, este tipo de textos (académicos-científicos) no son materiales escolares, como los que suelen leerse en niveles educativos previos que tienden a alisar discusiones teóricas, a presentar el conocimiento de forma anónima y atemporal (Carlino, 2003a; 2006).

Los textos académicos contienen múltiples presuposiciones e ideas implícitas, «apelan a los saberes expertos de sus destinatarios» (Carlino, 2006, p. 3); están dirigidos a especialistas, colegas que comparten modos de pensamiento, maneras de argumentar. Los estudiantes requieren de ciertas categorías de análisis para operar sobre el texto (Carlino, 2003, p.20). Muchos problemas o dificultades que tienen para comprender textos están menos relacionados con la carencia de habilidades o técnicas que con el hecho de que se enfrentan, por primera vez, con un tipo de texto que no están dirigidos a los alumnos.

La autora sostiene que en la práctica de la enseñanza de un contenido universitario la lectura y escritura tienen potencial epistémico para desarrollar, revisar y transformar el conocimiento, los saberes; son instrumentos que posibilitan elaborar, comprender y apropiarse de las nociones de una disciplina (Carlino, 2004a, p. 7). Las disciplinas se constituyen como espacios discursivos, conceptuales y retóricos, en los que sobresalen prácticas discursivas específicas, modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento que los estudiantes requieren aprender para participar y pertenecer a ellas.

En las universidades, los estudiantes requieren una participación más activa de los profesores para transformar el rol receptivo de los alumnos en uno más proactivo. Carlino (2003; 2006; 2013) propone que los docentes conviertan a los estudiantes en lectores y escritores autónomos, independientes que dominen determinados modos de argumentar e interpretar los textos —y sean reflexivos sobre los géneros textuales instituidos a lo largo de su escolarización—; que se



incorporen a los modos de pensamiento de la comunidad académica —en la construcción del saber —argumentación, difusión, transmisión—.

Para la autora, los profesores deben abandonar la falsa creencia de que redactar es una habilidad que se adquiere en niveles educativos previos a la universidad. Además, deben contemplar el trabajo en torno a la escritura y la lectura a través de todos los niveles y en cada una de las materias de un programa de estudios (Carlino, 2003, 2004a, 2006). Los docentes requieren, individual y colegiadamente, asumir y promover la responsabilidad compartida: mostrar qué y cómo lo hacen otras universidades, documentar y publicar experiencias, gestionar foros de intercambio intra e interinstitucional (Carlino, 2004a).

Desde las deliberaciones de la autora, la reflexión sobre el contexto actual de la educación superior debería llevar a los docentes universitarios a repensar las herramientas que ofrecen, la retroalimentación que proveen y las condiciones que crean para favorecer la escritura y lectura (Carlino, 2004b, p. 325). Debido a que la lectura y escritura se aprenden ejerciéndolas y reflexionando sobre su uso (Carlino, 2009, p.58), los docentes pueden posibilitar a los alumnos situaciones discursivas típicas de comunidades académicas. Carlino subraya que no basta con cambios curriculares, los profesores deben estar formados para trabajar la escritura y la lectura en la universidad (2013, p. 369).

## **4.2 Literacidad**

Zabala, Niños-Murcia y Ames (2004) editaron *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, en la que incluyen algunos de los textos más relevantes de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) traducidos al español, y que han influido en el estudio de la lectura, escritura y oralidad en educación superior en México. De acuerdo con las autoras, el inglés Brian Street sienta las bases teóricas de los NEL (cuyos antecedentes se hallan, principalmente, en Jack Goody y Walter Ong). Mientras que David Barton y Mary Hamilton abordan

las principales herramientas teóricas y metodológicas para el estudio de la *literacidad* desde una perspectiva etnográfica.

En Iberoamérica, Virginia Zabala (Perú), Daniel Cassany (España), Gregorio Hernández (México) retoman los NEL —entre otros enfoques— para desarrollar sus propias propuestas conceptuales, metodológicas, didácticas, pedagógicas. Si bien los autores que conforman los NEL no profundizan en el tema, sí reconocen las consecuencias y el carácter cognitivos de la *literacidad* (Scribner y Cole, 2009; Gee, 2009). Gee (2009) asevera que

La literacidad en sí y por sí misma no conduce a un orden superior de destrezas globales cognitivas; todos los seres humanos que son aculturizados y socializados ya están en posesión de destrezas cognitivas de un orden superior, a pesar de que sus expresiones y las prácticas en las que están inmersas difieren entre las culturas. (p. 49)

### **4.3 Los Nuevos Estudios de Literacidad**

Gee (2009) afirma que, durante mucho tiempo, la *literacidad* estuvo asociada a la dicotomía primitivo/civilizado, mientras que la oralidad no tenía el mismo valor que la escritura. A juzgar por Street y Street (2009) el discurso oral ha estado asociado a la expresión personal, el sentimiento, la subjetividad; mientras que la escritura ha estado relacionada con el distanciamiento, la objetividad, el discurso científico (p.185). La escritura y la lectura han estado asociadas a lo moderno.

De acuerdo con Street (2009) «la literacidad, por tanto, se ha asociado con estereotipos etnocéntricos de “otras culturas” y representa una manera de perpetuar la noción de una “gran división” entre las sociedades “modernas” y las “tradicionales”» (p. 88). Scribner y Cole (2009) aseguran que gran parte de las nociones sobre qué es la escritura, las habilidades que implica y genera, están relacionadas con lo escolar. La escritura y lectura, de hecho, sostienen muchas prácticas educativas.

Buena parte de lo que se relaciona con la *literacidad* es resultado de las presunciones occidentales sobre la escolarización, el poder y el conocimiento (Street y Street, 2009). La escritura, en occidente, ha estado encaminada a producir textos ensayísticos, expositivos y se ha reforzado en las escuelas (Gee,

2009; Scribner y Cole, 2009). Los autores sostienen que a menudo, las habilidades cognitivas de la escritura no escolar son subestimadas. Desde esta lógica, las iniciativas de alfabetización han estado encaminadas a «privilegiar la forma de hacer las cosas de un grupo social como si estas fueran naturales y universales» (Gee, 2009, p. 37).

Gee (2009) define la *literacidad* como un conjunto de prácticas discursivas (formas de usar el lenguaje y dar sentido) ligadas a determinadas visiones del mundo (institucionales, hegemónicas, con poder); a creencias y valores de grupos sociales, culturales; a una identidad (p. 24). En consecuencia, los efectos sociales y mentales de la *literacidad* son distintos en cada contexto social y cultural. La *literacidad* carece de sentido fuera del contexto sociocultural en el que se emplea (Gee, 2009, p.40). Las diferentes culturas y grupos sociales se apropian, mediante la socialización, del lenguaje, de prácticas discursivas para asimilar significados y dar sentido a la experiencia (Gee, 2009, p.49).

Street (2009), basado en teorías sociolingüísticas antropológicas y métodos etnográficos, propuso el «modelo ideológico» contra el «modelo autónomo»—que conceptualiza la *literacidad* como independiente del contexto social—. Para el autor, el «modelo autónomo de *literacidad*» ha propiciado dos líneas de acción, «una se ocupa de las consecuencias de la lectura y la escritura para los procesos individuales y cognitivos; la otra estudia la operación funcional de la *literacidad* dentro de instituciones modernas específicas» (Street, 2009, p. 92). Y es que cuando participamos de los discursos orales, escritos de una institución, nos posicionamos por el lenguaje utilizado (Street y Street, 2009, p. 203).

Según Street (2009) es a partir de 1980 cuando comienza a germinar un vuelco a lo sociocultural que pretende salir de los límites de la racionalidad, la cognición y el relativismo; la gran división que existía entre lo oral y lo escrito empieza a desvanecerse. El autor asevera que las prácticas letradas no son neutrales, están relacionadas con estructuras de poder, dominación, relaciones de autoridad (p. 82). La *literacidad* «constituye una práctica social e ideológica que incluye aspectos fundamentales de la epistemología, el poder y la política» (Street,

2009, p.91); está saturada de ideología que funciona de maneras múltiples y contradictorias.

Las personas adaptan la *literacidad* de acuerdo con sus preocupaciones e intereses propios. Barton y Hamilton (2009), por su parte, definen la *literacidad* como «lo que la gente hace» con la lectura y escritura. Consiste en una actividad humana, esencialmente social, ubicada en la interacción interpersonal (p.109). Es fluida, dinámica y cambiante; constituye, la mayoría de las veces, un medio para llegar a otro fin (Barton y Hamilton, 2009, pp.118-120). Actúa de diferentes maneras: como evidencia, manifestación, amenaza, ritual. Para los autores, las «prácticas letradas» son la unidad básica de la teoría social sobre *literacidad*. Permiten conceptualizar el vínculo entre la lectura, la escritura y las estructuras sociales en las que se inscriben; alude a formas de usar la lengua; implica valores, actitudes, sentimientos, relaciones sociales (Barton y Hamilton, 2009, p. 112). De ahí que para estudiarlas no basta con observarlas.

Los autores/ investigadores interesados en la temática dirigen su atención a lo que la gente hace con los textos; lo que los eventos y practicas letradas significan para ellos. Asimismo, según Street y Street (2009) «recientes aproximaciones a la *literacidad* se han centrado en la variedad de significados sociales y culturales del concepto y en su papel dentro de las relaciones de poder en las sociedades contemporáneas» (p. 181).

Otro concepto fundamental dentro de la perspectiva de los NEL que «acentúa la naturaleza «situacional» de la *literacidad* con respecto a que ésta siempre existe en un contexto social» (Barton y Hamilton, 2009, p. 114) es “evento letrado” que refiere a la actividad en la que la *literacidad* cumple un rol y en el que se mezclan la lengua escrita y hablada. Se trata de episodios que sí son observables. Dentro de los eventos letrados sobresale un elemento crucial para comprender la *literacidad*: el texto (sus formas y usos). La gente se adueña de los textos para fines propios.

La *literacidad* siempre está asociada a dominios de la vida, «contextos estructurados y modelados dentro de los cuales la *literacidad* se usa y se aprende» (Barton y Hamilton, 2009, p. 117). Instituciones —como las escuelas,

universidades— apoyan y legitiman ciertas prácticas letradas que «toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos» (Barton y Hamilton, 2009, pp. 112-113).

Para finalizar este apartado, recupero lo que Street y Street (2009), Street (2009) denominaron “pedagogización” de la *literacidad*. Los autores conciben a la pedagogía como fuerza ideológica que controla relaciones sociales. Identifican como procesos de pedagogización: objetivación del lenguaje, usos metalingüísticos de las prácticas letradas, procedimientos al interior de las aulas, ordenamiento espacial (Street y Street, 2009, p.182). En cuanto a este último aspecto, «la institucionalización de un modelo particular de *literacidad* opera no solo a través de formas particulares del discurso y del texto, sino en el espacio físico e institucional» (Street y Street, 2009, p. 190).

#### **4.4 Literacidad Académica en Iberoamérica**

De acuerdo con Zabala, Niños-Murcia y Ames (2004) la *alfabetización académica* se restringe a un aprendizaje técnico y descontextualizado en el ámbito educativo; está fuertemente asociada a la falta de progreso o inteligencia a nivel cognitivo (p.10). Un cambio de metodología no significa una mejor enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. En cuanto a la *literacidad* «constituye una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no solo en programas escolares sino en cualquier contexto sociocultural» (Zabala, Niños-Murcia y Ames, 2004, p. 10). Por ende, no hay una manera «esencial», «natural» de leer y escribir.

Zabala (2009) plantea que la *literacidad* alude a un conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí y asociadas a un determinado contexto institucional. Existen múltiples literacidades como modos de leer y escribir particulares. Por ejemplo, la escuela ha favorecido y legitimado determinadas maneras de leer y escribir; ambas están vinculadas con la objetividad, la razón y el conocimiento. Hay una considerable distancia entre las formas de leer y escribir escolares y las

que están fuera de ella (p.77). De hecho, «dominar cierto tipo de literacidad ... puede definir quién es un miembro interno del grupo y quién —más bien— externo a él» (Zabala, 2009, p. 29), por consiguiente, la autora señala que en las prácticas letradas se inscriben identidades de las personas, miembros de grupos sociales e instituciones (p. 75).

Cassany (2004), por su parte, ha retomado algunas investigaciones psicolingüísticas, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y los Nuevos Estudios de Literacidad para desarrollar sus propuestas conceptuales, metodológicas, didácticas, pedagógicas encaminadas al trabajo de la lectura y escritura en la universidad. Dentro de las proposiciones que ha esbozado, destaca la que tiene que ver con la lectura. Para el enfoque ACD,

los discursos no son neutros ni reflejan objetiva e inocuamente la realidad, porque siempre son el resultado de la producción lingüística de un enunciador, en un lugar y un momento concretos, que inevitablemente tiene unas intenciones, unos puntos de vista y un conocimiento del mundo determinados (que son particulares e irrepetibles, puesto que no existen seres humanos ni situaciones comunicativas iguales. (Cassany, 2003, p.118)

Cassany desarrolla uno de los planteamientos que más influencia ha tenido en educación superior sobre la comprensión; se trata de los tres planos de lectura: leer las líneas (comprensión literal de las palabras), leer entre líneas (recuperación los implícitos del texto), leer detrás de las líneas (comprensión de los propósitos del texto, articulación de una opinión al respecto). Leer es un verbo transitivo; no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas (2004, p. 1-2).

El autor refiere, con especial énfasis, que la comprensión y lectura crítica son capacidades necesarias que requiere un ciudadano para vivir en democracia, pues este

Además de disponer de un bagaje cultural importante y actualizado [...], debe tener la sensibilidad lingüística suficiente —conocimientos idiomáticos, capacidad de atención y análisis, etcétera— para poder comprender cómo los usos de algunas palabras (ideal / falacia, hablan diferente de) se vinculan con los puntos de vista y las concepciones sobre el mundo que tiene su autor. (Cassany, 2004, p.4)

Cassany define la lectura crítica como «el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad» (2003, p.129). Se trata de

un tipo complejo de lectura —el que exige niveles más altos de comprensión—; requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.).

La lectura crítica implica la capacidad de analizar y vincular usos lingüísticos con otros aspectos del mundo; empero,

puesto que resulta imposible poder disponer siempre de todos los conocimientos culturales o lingüísticos que exige cada texto [...], este lector democrático debe poseer intuición y curiosidad —dígase control metacognitivo sobre la capacidad de comprensión e interés en la búsqueda de la máxima relevancia o coherencia— para poder identificar aquellos aspectos del escrito que permanecen oscuros o para poder hacer hipótesis plausibles sobre su significación y sobre los intereses que esconden. Sin duda se trata de unas exigencias muy altas. (Cassany, 2004, p.4)

Cada lector aporta un conocimiento cultural propio, a partir del que elabora significado. En consecuencia, un texto puede tener diferentes significados según los lectores; de hecho, «un lector comprende de modo diferente un mismo texto en lecturas sucesivas, realizadas en épocas diferentes» (Cassany, 2004, p, 5). Así «la forma más completa de comprensión radica en la suma de diferentes interpretaciones potenciales, susceptibles de ser generadas por el discurso para variados tipos de lectores» (Cassany, 2004, p.6).

Gregorio Hernández es el autor mexicano que más ha aportado a las discusiones sobre literacidad académica e influido en las investigaciones e intervenciones centradas en el tema dentro del campo educativo mexicano. Sus presupuestos transitan por los NEL, la teoría dialógica y las perspectivas decoloniales. Define la literacidad como práctica de voz y herramienta de autoconstrucción en el mundo. Ser letrado no solo tiene que ver con la decodificación de textos, también con el uso de las ideas de los textos para

decodificar el mundo, hablar y pensar en ese mundo (Hernández, 2019, p.377). El lenguaje es un medio para la construcción y expresión de la subjetividad.

Hernández (2019) propone que «literacidad y educación son, por tanto, aspectos inseparables de la constitución de la agencia humana» (p. 377). Aunque, en su experiencia, la mayoría de los estudiantes universitarios escriben y leen porque tienen que hacerlo; son forzados a adoptar determinadas formas académicas del discurso. Según el autor, en la universidad predominan visiones y prácticas de índole normativo, prescriptivo que imposibilitan la emergencia de discursos e identidades diversas y auténticas (Hernández, 2017, p.51).

La escritura de los estudiantes suele ser evaluada desde enfoques psicológicos o lingüísticos en los que subyace la inclinación por entender el lenguaje como *forma* y no como *contenido*; al acto de escribir como habilidad psicológica en lugar de acción social (Hernández, 2018, p.776). Esta situación lleva a los alumnos a vivir estrés, ansiedad; crisis de orden ideológico, cognitivo, ético, emocional; sobre todo cuando se encuentran con visiones docentes sobre la escritura cuadradas y tiesas o cuando tienen que demostrar y defender sus ideas, su conocimiento (Hernández, 2017, pp. 38-43).

Debido a que lo normal, estándar en las prácticas discursivas académicas occidentales es proyectar un *ethos* de autoridad intelectual, las instituciones educativas propician que los alumnos finjan escribir y pensar de modo “académico”; promueven que se conviertan en personajes ficticios para actuar los diferentes roles del discurso académico (Hernández, 2017, p.45). Hernández (2017) observa que,

apropiarse de la escritura académica y de otras formas de expresión escrita se ve más bien como un acto dramático, un atreverse a probar una máscara para hacer un performance que, sin ser totalmente nuestro, sí nos haga sentir dueños de nuestra propia voz y de nuestro propio ser en el mundo. (p.40)

Desde el punto de vista del autor, las aulas constituyen en espacios atravesados por tensiones asimétricas, ideológicas, políticas, ideológicas, culturales. Apropiarse del discurso académico supone hablar la lengua del otro dominante (Hernández, 2018, p.775). De este modo, el ingreso a una comunidad



discursiva de tipo académico involucra asuntos de poder, acceso, legitimidad e identidad. En este sentido, los escritos de alumnos considerados como “malos” no son la manifestación de ignorancia, sino la expresión de una persistencia de agencia que se niega a ser anulada (Hernández, 2017, p.40).

El autor denomina “conflicto de agencia, voz y *ethos*” al hecho de que una persona se resista a hablar una lengua ajena si eso implica acallar su voz y anular su personalidad. Las personas no están sujetadas a las normas y decisiones ajenas; son actores, agentes que eligen y deciden sobre lo que valoran, aprecian, desean de su propia vida (2017, p.39). Hernández (2017) afirma que «todo acto de escritura es un performance (actuación) en la que el autor-actor presenta no sólo conocimiento (sobre el tema, sobre el lenguaje), sino también representa su propia imagen o persona para una cierta audiencia» (p.51). De este modo, la apropiación del discurso académico «tiene más que ver con el posicionamiento del escritor en relación con los marcos ideológicos desde donde piensa y habla, que con el conocimiento de las convenciones formales del texto» (Hernández, 2018, p. 777).

De esta suerte, a los profesores deberían interesarles formar sujetos libres, expresivos, reflexivos, creativos, críticos. Es imprescindible que comiencen a expandir sus concepciones sobre la escritura académica, a concebirla no solo como un fin en sí mismo, sino como medio para formarse como personas críticas, informadas, reflexivas, activas, creativas, con consciencia social (Hernández, 2018, p. 795). Para el autor es sustancial que, en educación superior, los docentes impulsen «la presencia de un fuerte sentido de agencia; es decir, de una escritura con voz y personalidad propias, con intensidad intelectual y emocional, con claridad conceptual y a menudo con giros narrativos y poéticos» (Hernández, 2017, p.56). Se trata de formar sujetos con voz, capaces y dispuestos a pensar y hablar por sí mismos en situaciones, escenarios donde el poder suele inhibir, censurar, reprimir a individuos y grupos que han sido silenciados a lo largo de la historia (Hernández, 2019, p.377).

## 5. Balance general

El saber analizar no se desarrolla fundamentalmente en función de la puesta en práctica de saberes teóricos o procedimentales. Más bien se trata de un «aprendizaje sobre la marcha», mediante ensayos y errores. (Perrenoud, 2011, p.85)

Los autores que han escrito sobre la temática son académicos con formación en áreas como: psicología, letras y lingüística, educación, pedagogía, historia, antropología, comunicación. Están afiliados a alguna institución de educación superior en la que desempeñan labores de docencia, investigación, tutoría. A decir de algunas universidades: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma Tamaulipas, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Veracruzana, Universidad de Sinaloa, Universidad Autónoma Nacional, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Muchos de los sujetos son miembros o candidatos del Sistema Nacional de Investigadores; tienen perfil deseable PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente); son profesores titulares de tiempo completo. Están o se han involucrado (participado) en redes, programas institucionales, cuerpos académicos, seminarios enfocados en temas relacionados con la escritura, la lectura y oralidad, en educación superior y educación básica.

Los autores comparten saberes y formas de proceder que, lejos de constituir preceptos o explicaciones concluyentes (error que debemos cuidar de no cometer), permiten comprender el problema desde diferentes aristas; emprender iniciativas de distinta naturaleza; reorientar tendencias conceptuales y metodológicas; confrontar experiencias.

Las producciones visibilizan prácticas de escritura, lectura y oralidad predominantes en universidades y disciplinas particulares (*literacidad académica*), que los estudiantes deben incorporar. Aprender una disciplina se logra escribiendo

y leyendo su corpus. Destaca el supuesto de que el dominio de la escritura y lectura académicas contribuye al desarrollo y transformación personal, de pensamiento. Los contenidos curriculares no son lo único que tiene injerencia en la formación de los futuros profesionales, también las formas concretas de producción y divulgación de conocimiento; de enseñanza y transmisión; de aprendizaje y estudio; de escribir, leer y expresar verbalmente.

En este sentido, algunas controversias que atraviesan los documentos son: a) si son suficientes los conocimientos, saberes, habilidades letradas con los que llegan equipados los alumnos a la universidad; b) en qué sentido habría que modificar, reemplazar, integrar las formas en las que escriben y leen (la expresión oral ha sido desentendida) los estudiantes para que aprendan la disciplina; c) quién o quiénes deberían asumir la responsabilidad ¿estudiantes, profesores, directivos, todos? de ¿promover, impulsar, enseñar, motivar? la *literacidad académica*; d) cómo (qué estrategias didácticas, principios, orientaciones pedagógicas) proceder.

La mayoría de los autores convergen en que es responsabilidad de profesores integrar al trabajo de la asignatura, acciones de *alfabetización académica*; de trabajar la escritura y la lectura de manera paralela a los contenidos; no de manera separada.

### **5.1 Cavilaciones en torno a las prácticas letradas académicas**

La revisión documental brinda un panorama amplio sobre lo que significa ser letrado en la universidad. El tema de la escritura, la lectura y la expresión oral de las ideas en educación superior ha sido problematizado desde diferentes frentes. De los 108 documentos que recuperé, destacan los estudios sobre: usos de la escritura y lectura en educación superior (11); dificultades vividas y estrategias utilizadas por estudiantes y profesores en torno a la escritura y lectura (15); representaciones, creencias, teorías implícitas sobre la escritura y lectura (10). Predominan propuestas de intervención centradas en la enseñanza y promoción de la escritura y lectura (29); valoraciones y análisis de la escritura y comprensión

de lectura (22). Asimismo, figuran revisiones documentales (8) y reflexiones docentes, aportaciones conceptuales-metodológicas (11).

Si bien, no aparece de manera explícita, es posible intuir que los autores suelen ser profesores de los estudiantes que conforman las muestras de las investigaciones (la mayoría provenientes de carreras de ciencias sociales, humanidades y educación). Recurren a instrumentos y técnicas de recolección de datos como: entrevistas, rúbricas, listas de cotejo, revisión documental; observación participante, secuencias didácticas. Recuperan experiencias personales, de estudiantes y profesores con el propósito de identificar hábitos, habilidades, creencias. Diseñan talleres, cursos, programas institucionales, secuencias didácticas. Identifican y categorizan errores, niveles de comprensión lectora.

Las producciones evidencian una clara preocupación e inquietud por los altos índices de reprobación y deserción escolar, las bajas cifras de titulación que existen en las universidades. En opinión y experiencia de los autores, las dificultades que tienen los estudiantes en torno a la escritura, la lectura y la expresión oral constituyen una de las causas. Las prácticas escolares y educativas están atravesadas por prácticas letradas (escritura, lectura, expresión oral) particulares.

A diferencia de los niveles escolares previos en los que prevalecen asignaturas centradas en la enseñanza-aprendizaje de la escritura, la lectura y oralidad; en la universidad este tipo de espacios curriculares dejan de existir en planes y programas de estudio de la mayoría de las disciplinas. En estricto sentido, los alumnos deberían arribar a la universidad con conocimientos y habilidades suficientes para realizar actividades académicas. Las prácticas letradas en la universidad están enfocadas, principalmente, a aprender, comunicar, pensar, dar cuenta de aprendizajes, saberes disciplinares.

De acuerdo con la mayoría de los autores, la escritura suele estar dirigida a revisar y evaluar, registrar y sistematizar experiencias, aprendizajes; pensar y aprender contenidos conceptuales; transformar el conocimiento; supone un proceso. Mientras que la lectura, posibilita la producción textual, favorece

habilidades de redacción, ortografía, argumentación, la adquisición de vocabulario; posibilita el aprendizaje, una actitud crítica, reflexiva, evaluativa, analítica; desarrolla el pensamiento crítico; conlleva estrategias metacognoscitivas, monitoreo, autorregulación, evocación de conocimiento previo, asignación de significados personales. Con frecuencia está dirigida a aprender, recordar, aumentar información.

En este sentido, todos los agentes que estamos involucrados en el entorno universitario debemos comprender las prácticas académicas para acceder y participar en ellas; para transformarlas a través de acciones dialogadas y reflexionadas en colectivo. Estudiar una carrera supone mirar, pensar una práctica social, un objeto de estudio a partir de un lenguaje especializado; diferente al cotidiano, coloquial, pues «las maneras de ver y comprender el mundo dependen del lenguaje que poseemos» (Hernández, 2017, p.43).

Los estudiantes que ingresan a la universidad se introducen a un campo de significaciones particulares con las que deben entrar en diálogo. El lenguaje implica comprensión e interpretación, «las palabras pueden transmitir significados distintos de los expresados conscientemente por los hablantes o los escritores porque los oyentes o lectores aportan sus propias perspectivas a los mensajes que reciban» (Mercer, 2000, p.22). De acuerdo con Mercer (2000) el lenguaje es «instrumento cultural»; sin lenguaje no hay cultura. Es el medio para establecer comunicación, no solo de palabras sino de significantes, construidos y diferenciados en un contexto social con atribuciones culturales particulares.

El lenguaje y su uso varía ampliamente en las sociedades, «cada lengua viva es una creación cultural que ha surgido de la historia de generaciones de usuarios pertenecientes a una comunidad» (Mercer, 2000, p.24). En la medida en que estos significados interactúan, se encuentran; los seres humanos participan de actividades sociales, contrastan, negocian, la actividad de interpensar se hace presente, es decir, ese “pensar juntos” que posibilita la creación de conocimiento y el desarrollo del pensamiento. El lenguaje «permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que

permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él» (Mercer, 2000, p.23).

De acuerdo con los autores, las expectativas que tienen los profesores en torno a conocimientos y habilidades letradas de los alumnos colisionan con la realidad. Los estudiantes que arriban a la universidad cometen graves errores de orden lingüístico al escribir (gramaticales, ortográficos, sintácticos); no planean, no revisan, no reescriben. Cuando exponen, de manera verbal, presentan problemas de fluidez, dicción, coherencia, estructura. Mientras que cuando leen, tienden a decodificar el texto en la búsqueda de un significado único, a descontextualizar la lectura. No comprenden; no identifican las diferentes voces que conforman el texto. Es evidente que los recursos lingüísticos y de estudio que tienen los alumnos son, si no insuficientes, sí distintos, para desenvolverse y cumplir con las demandas institucionales, académicas, docentes.

Algunos docentes, al enfrentarse a las carencias, dificultades, problemas de los estudiantes universitarios suelen responsabilizar a los niveles previos escolares y a desentenderse del problema. Otros, por el contrario, optan por apoyar a los alumnos con observaciones y correcciones, a menudo centradas en la forma más que en el contenido, guías de lectura. Dentro de este segundo grupo de profesores, figuran diversas posturas sobre cómo hacer frente al asunto.

No solo se trata de que los alumnos aprendan a escribir y leer por las actividades mismas, sino de que devengan en formas específicamente “académicas”, “profesionales”; de que participen en la comunidad disciplinaria. De acuerdo con los autores, la lectura y producción de textos son la vía por excelencia de participación en la universidad. Los alumnos que no entren al juego corren el riesgo de estar fuera, ser excluidos, marginados. En aras de evitarlo, necesitan apropiarse de las prácticas letradas académicas dominantes, legitimadas, institucionalizadas, consideradas por la comunidad como indispensables para pensar, reflexionar, analizar, transformar la subjetividad, construir identidad profesional.

Cada disciplina de conocimiento establece un determinado juego de lenguaje con normas o *reglas de uso* específicas que, a lo largo del tiempo, la

comunidad académica conviene, asimila, transforma. De acuerdo con León (2005) «el lenguaje, como modalidad de inscripción de un poder, tendrá un papel fundamental dentro del campo de los saberes que describen la fisonomía del mundo (sistema descriptivo-la palabra)» (López, 2011, p.85). Los enunciados que son válidos para una disciplina, no necesariamente, lo son para otra. El uso constituye un criterio de significación.

Según López (2011), para Wittgenstein, las palabras no son, simplemente, una especie de etiqueta de objetos y hechos que significan para todos siempre lo mismo. El significado de las palabras está definido por las *reglas de uso* (si no hay regla, no hay uso) y por el contexto de una actividad, «una misma palabra, una misma oración, en contextos diferentes, puede cobrar significados diversos según sean las reglas que norman su «uso correcto» en tales circunstancias» (Muñiz, 1992, p.145). La comunidad hablante determina la aplicación correcta o incorrecta de las *reglas de uso*, las cuales, en consecuencia, son compartidas y, una vez asimiladas a través de la repetición y la práctica, ayudan a aprender a “jugar”.

Desde esta lógica, los autores pretenden que los alumnos se habitúen a las *reglas de uso del juego de lenguaje* de la disciplina que estudian; de lo contrario, percibirán los enunciados de la disciplina como meras etiquetas de objetos y hechos. Las prácticas letradas son diferentes en cada disciplina. No es lo mismo escribir y leer biología que filosofía. Apelan porque las universidades y los profesores transmitan determinados *habitus* y cierto capital cultural que, según Hernández (2017), “es la estructura asimiladora de la cognición en la universidad” (p.43) cuyo principal ingrediente —continúa el autor— es el lenguaje.

Si una de las finalidades de estudiar una carrera es dotar a los alumnos de un «bagaje escolar común» —aunque no por ello igual— que «se convierte así en un equipamiento personal que cada uno debe poner de relieve en función de sus recursos y de sus competencias personales» (Baudelot y Leclerq, 2008, p. 57), el trabajo alrededor de las prácticas letradas deberá estar centrado en que se apropien de las formas discursivas de la disciplina para que participen, dialoguen, piensen desde ahí la realidad. Esto no quiere decir que tengan que renunciar a sus saberes y habilidades letradas cotidianas.

La universidad no es la única institución que proporciona marcos intelectuales, culturales, cognitivos, lógicos, morales a los alumnos para descifrar el mundo, interiorizar esquemas, adquirir conocimientos, competencias. Los alumnos ya tienen una larga experiencia como hablantes, lectores y escritores en tanto que se relacionan e interactúan con prácticas letradas domésticas, vernáculas. Pese a las formas institucionalizadas de leer y escribir en la universidad, lo que hagan los estudiantes dependerá de sus experiencias previas, de las creencias, representaciones, teorías implícitas que tengan sobre la escritura, oralidad y lectura; así como de sus lógicas de acción.

Por ejemplo, cuando los docentes solicitan a elaborar un ensayo (género discursivo preferido en educación superior) sobre algún tema los estudiantes generan

documentos culturales que revelan la mirada de los jóvenes sobre la universidad misma, sobre el mundo, sobre sus expectativas y temores, sobre sus intereses y aversiones, así como sobre los textos leídos en clase y que dan pie a ciertas tareas de interpretación y escritura. (Hernández, 2016, p.12)

Los profesores exigen a los alumnos “ser críticos”, “ser creativos”, “ser analíticos”; solicitan subrayar “lo importante” de un texto; preguntan ¿qué te pareció la lectura? ¿qué piensas al respecto?, reclaman participaciones con “buenos” argumentos. Los estudiantes, por su parte, subrayan casi todo el texto y cómo no, si se trata de un tema desconocido, para ellos todo es relevante. Responden “me pareció interesante”, “pienso que el autor tiene razón” y son reprendidos por ello, cuando quizá es lo único que han leído sobre el tema o no tienen conocimientos previos sobre el asunto para contrastar. Se niegan a participar por temor a equivocarse, a no decir la respuesta correcta, a decir algo contrario a lo que el profesor piensa y recibir por parte de él algún tipo de represalia.

Los alumnos no hacen otra cosa que poner en juego estrategias, saberes, habilidades que han aprendido a lo largo de la educación básica cuando están frente a textos y prácticas académicas, disciplinares. Los textos que predominan en la universidad se caracterizan por ser persuasivos, proposicionales; implican el



uso y manejo de argumentos, conceptos, términos especializados. Reclaman interactuar, dialogar con otras voces, contrastar. Demandan conocimientos previos sobre la temática en tanto que van dirigidos a una comunidad experta y especializada. Para comprenderlos y producirlos resulta imprescindible el dominio de la jerga lingüística, de conocimientos, saberes previos; de las estructuras de organización. No es lo mismo leer/escribir un ensayo que un resumen.

Los *géneros discursivos* han mutado con el paso del tiempo. Aunque varían entre las disciplinas, actualmente, en la mayoría prevalecen: el ensayo, el resumen, la tesis, la tesina, la monografía. De acuerdo con la literatura, existen desacuerdos sobre sus características, naturaleza, estructuras y funciones. Cada docente promueve y defiende los modos que consideran acertados, pertinentes, válidos —muchas veces contradictorios a los que promueven otros colegas—. A través de diferentes vías conceptuales, metodológicas, didácticas, contribuyen a la “reverencia” a determinadas obras consideradas “imprescindibles”.

Los profesores son quienes eligen los textos que deben leer los alumnos y sugieren interpretaciones de lectura que, a menudo, son tomadas como indiscutibles. Proporcionan un «bagaje de nombre de autores» que actúan «como llamados o detonadores» (Baudelot y Leclerq, 2008, p.39). Imponen, modelan normas, competencias, prácticas, discursos que están en constante tensión entre la obligación, el interés y disposición individual.

Los estudiantes se ven envueltos en relaciones de fuerza y poder docentes; disputas, incongruencias, diferencias; forzados a incorporar filias y aversiones en torno a la bibliografía existente (conversaciones). La mayoría opta por reproducir estereotipos, rasgos canónicos formales. Leen y escriben de acuerdo con las pautas y características que solicitan los profesores para cumplir con la tarea, quienes a menudo les reprochan no leer lo que deberían ni de la forma que deberían. Si los alumnos no leen la literatura propia de la disciplina, entonces no leen; si no subrayan o hacen anotaciones como ellos exigen, entonces, no trabajan el texto de verdad.

De ahí que algunos alumnos perciban la exigencia, por parte de los profesores, de incorporar en su subjetividad patrones, formas discursivas (orales y

escritas) para insertarse en las conversaciones disciplinares (más que para desenvolverse en el ámbito laboral) como una especie de “imposición lingüística”. Autores como Hernández (2018), Lombardi y Silas (2019, 2021) develan —a través de sus investigaciones y reflexiones— que para muchos alumnos apropiarse del lenguaje discursivo académico supone conflictos de identidad; lo viven como un Otro impuesto. Hernández (2018) sugiere que la *literacidad académica* tiene un carácter controlador inherente a ella; estructura y enmarca la acción de los sujetos; de este modo, presupone que las formas de escribir textos académicos por parte de los alumnos (que salen de los cánones legitimados) podrían constituir una especie de resistencia; un modo de participar al interior de la universidad.

Se trata de una situación que obliga reflexionar sobre la pertinencia de las formas didácticas de proceder (recursos, mecanismos, instrumentos, dispositivos de enseñanza, revisión, evaluación) de los profesores que trabajan, en particular, las prácticas letradas; por qué y de qué manera algunos estudiantes viven la escritura y lectura académicas como coercitivas, violentas. En esta misma línea, conviene agregar a la discusión si los estudiantes deben adaptarse a las normas académicas e institucionales ¿o viceversa?; si las dificultades en torno a la escritura, lectura y expresión oral son resultado de conocimientos y habilidades lingüísticas, de la ausencia de un pensamiento crítico; de las posibles respuestas que damos —y acciones que emprendemos, o no— en el ámbito universitario, como docentes y alumnos al concientizar las problemáticas. O, más bien, son efecto del tipo de educación que ha dominado en las escuelas, donde el maestro expone y el alumno solo escucha y aprende a dar las “respuestas correctas”.

Los autores insisten en que las iniciativas de *alfabetización académica* deberían poner el acento en ayudar a que los estudiantes formulen, enuncien su voz (opiniones, comentarios); que se posicionen, repliquen, discutan, argumenten. A saber, que no escriban, se unan a líneas de pensamiento, incorporen filias y aversiones bibliográficas con la única finalidad de satisfacer, agradar al profesor; subsistir en la academia; obtener una buena calificación; sino que lo hagan para formar un pensamiento crítico, consciente, informado. La *literacidad académica* está vinculada con el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo, analítico

(conviene indagar si las prácticas letradas por sí mismas permiten formarlas o si supone otras variables y cuáles).

Las producciones evidencian que prácticas letradas académicas y vernáculas están atravesadas por prácticas más amplias: docentes, de investigación y divulgación, disciplinares, académicas, escolares, tecnológicas, institucionales, de acompañamiento. En ellas operan elementos como: las relaciones de poder, formas de políticas, ideologías, rituales; la identidad, la ética, la motivación. Quienes contemplan en sus programas de estudio, secuencias didácticas, el quehacer, acciones de *alfabetización académica* están obligados a reconocer este hecho.

En general, los autores insisten en que universidades y profesores emprendan iniciativas de *alfabetización académica* encauzadas a acompañar a los estudiantes, sobre todo de nuevo ingreso, en la apropiación de las formas específicas de leer, escribir y expresar verbalmente en la disciplina. Se trata de censurar menos los errores y ausencias; en su lugar, poner el acento en favorecer que los alumnos forjen una voz propia para que, de modo genuino, se inserten y participen en las conversaciones de la disciplina; no solo se limiten a fingir, a escribir de manera rebuscada y rimbombante. Los alumnos deben familiarizarse con el cuerpo conceptual de la disciplina para operar desde él en la realidad, en el mundo.

### **5.1 En torno a las formas de proceder**

La literatura exhibe una serie de constantes y reiteraciones que gravitan en torno al ser y deber ser. Devela menos tensiones que acuerdos, tendencias, vacíos, interrogantes, lugares comunes que sin el debido cuidado pueden llevar a estancar, distorsionar, reproducir prácticas que no funcionan en el terreno de la investigación y la práctica educativa. Ponen de manifiesto huecos, preguntas, breves de indagación.

De entrada, vale señalar que en muchas producciones, perspectiva teórica, metodológica y resultados discrepan; no están en sintonía. No está claro cómo se

inscriben los autores-investigadores en los discursos... desde dónde ordenan y sitúan a los sujetos ni a sí mismos. Mas, en términos generales los supuestos socioculturales sobre las prácticas letradas justifican gran parte de los estudios. Predominan dos tendencias teóricas: Los Nuevos Estudios sobre Literacidad (*New Literacy Studies*) y la *Alfabetización Académica*. La mayoría de los autores convocan definiciones sobre las prácticas letradas desarrolladas por intelectuales que consideran figuras de autoridad en el tema; a decir de algunos: Brian Street, David Barton, Mary Hamilton, Paul Gee; así como los planteamientos de Paula Carlino, Daniel Cassany, Virginia Zabala, Gregorio Hernández.

En las producciones académicas el término *literacidad* ha sido socorrido para reconocer el carácter social, cultural y contextualizado de la escritura, la lectura y la oralidad; prácticas intrínsecamente relacionadas; inseparables de discursos, valores, creencias, prácticas. Mientras que la noción *alfabetización académica* ha sido empleada para diseñar, analizar iniciativas didácticas, pedagógicas centradas en la enseñanza explícita de la escritura y la lectura (la expresión verbal ha sido omitida) en educación superior. Los autores asumen los supuestos sobre «literacidad» y «alfabetización académica» (términos que tienden a igualar) como prescripciones, consignas de actuación; un hecho que hace recordar las palabras de León (2005)

en el vicio de recurrir a relaciones textuales para conocer una realidad extraña que nos perturba. Es relativamente natural que echemos mano de las codificaciones establecidas en nuestro mundo personal y cultural, de ese dominio de lo «Dicho» para imponer ciertas correcciones y ordenamientos a la «cruda realidad del Otro», con el fin de hacerla comprensible. Sin embargo, el riesgo casi inevitable está en convertir esa realidad extraña en algo totalmente diferente; en alimentar la actitud deplorable de hacer esas transformaciones en beneficio propio y de lo que se asume es el beneficio ajeno. Cuando por fin nos enfrentamos directamente a esa realidad para vivenciarla, nos damos cuenta que no sólo tenemos una visión reducida (aquella del registro): tampoco tenemos recursos para captar —según Levinas— la «absoluta radicalidad» del Otro. (p. 53)

Salvo los trabajos que han desarrollado autores como Gregorio Hernández, Karla Susana Lombardi González, Juan Carlos Silas Casillas, Flor Gómez-Contreras, no se distinguen investigaciones que cuestionen las prácticas discursivas académicas, disciplinares, institucionales. Mucho menos esfuerzos por

cuestionar los presupuestos sobre *alfabetización y literacidad* académicas. El quehacer de los autores está encaminado a conseguir que los estudiantes se adapten a los discursos y prácticas de la comunidad académica para que puedan transitar de manera exitosa la universidad (¿modifiquen sus conductas letradas?); no abandonen y se titulen.

Los autores toman como marco de referencia resultados de evaluaciones estandarizadas (nacionales e internacionales) que miden el desempeño de estudiantes (p.ej. Planea, PISA, ENLACE). Citan a los que consideran “grandes” o “representantes” para justificar y legitimar argumentos, iniciativas, formas de proceder. Jay (2003) advierte al respecto

cuando para legitimar nuestros argumentos confiamos demasiado exclusivamente en la autoridad de figuras importantes del pasado, corremos el riesgo de renunciar a nuestra propia capacidad para juzgar la validez que puedan tener tales argumentos en el presente y en el futuro. (p.324)

Apelar a cierta bibliografía para pensar una problemática educativa tiene implicaciones epistemológicas, ontológicas, prácticas, éticas;

en el acto de someter cualquier cosa dentro de los límites de una palabra, noción o idea se le impone una forma de existencia, se le atribuyen propiedades y se les niega otra, se configura su identidad concuerde o no con esa realidad misma. (León, 2005, p.71)

Nominar la escritura, la lectura y expresión oral como *prácticas socioculturales* con el objetivo de otorgar validez, pertinencia, relevancia a las investigaciones es insuficiente si las formas de proceder, las técnicas e instrumentos utilizados resaltan otras dimensiones (p.ej. cognitivas, psicolingüísticas), se centran en evaluar, clasificar. Aun cuando los autores reconocen el carácter sociocultural de las prácticas letradas y se acercan a ellas desde lo cualitativo, tienden a juzgar sus intervenciones e investigaciones en términos de impacto, eficacia, viabilidad. Pocas veces presentan aprendizajes; fallas, aciertos; ventajas, desventajas; disimulan, omiten datos que, en definitiva, influyeron en las investigaciones.

Becher (2001) advierte que «factores externos al propio campo de conocimiento, y a veces, externos al mundo académico ampliamente definido, pueden afectar tanto al comportamiento individual como el grupal» (2001, p. 16). De esta suerte, juzgo relevante contemplar los efectos que han traído consigo los principios meritocráticos en el ámbito escolar, en las prácticas de investigación. Constantes prácticas docentes e institucionales perpetúan la meritocracia día con día. Al conceder un alto poder a los números, los productos como evidencia de éxito o fracaso, los procesos han sido relegados y marginados.

Los resultados han desplazado al aprendizaje y se han convertido en epicentro de los actos educativos. Lo único que parece valer la pena compartir es si hubo cambios o no en las formas de escribir y leer de los estudiantes; si lo hacen “bien” o “mal” de acuerdo con los criterios académicos legitimados e institucionalizados. El problema y responsabilidad recaen en el propio alumno, no en los contenidos curriculares, las condiciones institucionales y sociales, los ambientes culturales en los que se desenvuelve, etcétera. Poco parece importar lo que pasó en el trayecto de formación del estudiante, la atención está centrada en sus calificaciones, en sus respuestas (correctas o incorrectas).

Los autores ponen de manifiesto una cierta concepción estereotipada de la producción y la comunicación científica desde la que pretenden conceder un carácter de aparente rigurosidad y “objetividad” a través de diversos recursos discursivos, retóricos y característicos del lenguaje de la ciencia. La mayoría de los textos se caracterizan por una redacción en tercera persona, impersonal (tradicción instituida en el ámbito científico). Según León (2005) consiste en «el mejor escudo para evitar que se pongan en foco los actos, las formas y, sobre todo, las debilidades propias» (p.82).

Es mejor acusar, señalar, demeritar, o bien resaltar, valorar y apreciar en infinitivo o en sustantivo impersonal («la sociedad», «Oriente», «Occidente» o el «salvaje» del siglo XVIII, por ejemplo) para, según sea el caso, designar nuestra «extranjería» comprensiva de lo ajeno y nuestra «modesta pero clara» pertenencia a los que es mejor, porque no es propio o porque anhelamos ser incluidos en ese marco. (León, 2005, p.82)

Lo ajeno, en las producciones revisadas, suelen ser alumnos – principalmente— y profesores. Los primeros aparecen como sujetos inadaptados, carentes, pasivos, responsables de su situación frente a las demandas de la academia. Cabe reconocer que el trabajo entre pares constituye el núcleo de algunas propuestas. Los estudiantes se acompañan y orientan entre sí; se comparten saberes, experiencias, conocimientos. Mientras que los profesores, la mayoría de las veces, aparecen como expertos, miembros legítimos de la comunidad y disciplina; responsables de modelar las formas académicas, mejorar, reparar las habilidades lingüísticas de escritura y lectura.

Los autores esgrimen discursos de universalidad, explicaciones definitivas y generalización de resultados que impiden comprender el objeto de estudio, la complejidad y lo paradójico de lo educativo. Esto lleva a tener —de alguna manera— una especie de “certeza”, con todo ilusoria, que pone en peligro una auténtica comprensión. Todo parece indicar que los autores tienen el capricho por valorar el producto por el producto mismo. Las razones son diversas. Una de ellas, podría ser el hecho de que los formatos de publicación reclamados por las revistas obligan a los autores elegir y excluir información; forzar el carácter científico de la investigación, lo educativo.

La fascinación política y económica por medir y controlar resultados, productos, de acuerdo con indicadores imprecisos, opera en normativas, políticas, lineamientos institucionales, en las formas de investigar y publicar. La actividad académica en las instituciones de educación superior se inscribe en sistemas de incentivos y recompensas (por ejemplo, los que promueve el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), administrado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) que han causado el productivismo, que, de acuerdo con Moreles (2015), se trata de

un efecto no deseado de las políticas de evaluación e incentivación de las prácticas académicas y científicas constituye una de las manifestaciones más fehacientes de la cultura de las formas, desde la cual se valorarían las actividades a partir de su materialización en productos, sean publicaciones, reconocimientos, constancias, títulos, certificados, nombramientos, etcétera. (p.3)

La publicación de resultados (*capital cultural en estado objetivado*) de las investigaciones se convierte en el fin último. Para Moreles (2015), esta praxis ha distorsionado las prácticas académicas y científicas. Los artículos publicados en revistas (no necesariamente arbitradas, de alto impacto) entrañan la obtención de estímulos; en especial, *capital económico*. Suponen la obtención de cierto *capital simbólico*; es decir, reconocimiento, ascenso entre la comunidad que ubica a los sujetos en una posición de poder al interior del campo academia, la disciplina.

Para quien publica un texto implica legitimación; ser leído y escuchado por un público; tener influencia en otros; ser considerado figura de autoridad en el tema. La literatura que difunde divulga tiene efectos en prácticas docentes; procesos educativos, de formación. Los profesionales de la educación se acercan a ella para tomar decisiones y hacer frente a las diferentes problemáticas que viven. Parece ser que, para muchos *agentes* la investigación educativa se ha convertido en un instrumento para obtener beneficios económicos, académicos, profesionales, laborales; en lugar de encaminarla a la mejora de la educación.

El material que retomé pone de manifiesto algunas prácticas a las que recurren algunos autores para mantenerse en el *campo* y seguir obteniendo beneficios materiales y simbólicos. Como primer ejemplo, el interés por dar cuenta de las problemáticas, dificultades que viven los estudiantes y las estrategias que ponen en juego para escribir y comprender textos surgió desde hace por lo menos dos décadas atrás. Los estudios al respecto son numerosos; empero, prevalece la intención por seguir estudiando los escritos de estudiantes y llegar a conclusiones muy similares. Muchos autores caen en corroboraciones, validaciones de instrumentos, reiteraciones.

En segundo lugar, figuran autores que publican, en el mejor de los casos, refritos de sus investigaciones; en el peor de los casos, el mismo artículo en revistas y temporalidades distintas. Se trata de prácticas de plagio y autoplagio. A decir de dos ejemplos; el texto *Cuatro debates en el seno de la alfabetización académica contemporánea* aparece publicado en 2010 en la *Revista de Educación y Desarrollo*, así como en 2018 en la misma revista, empero, con un título y subtítulos diferentes.



Mientras que los textos *El papel del facilitador/mediador en el desarrollo de la literacidad académica: el trabajo con estudiantes culturalmente diferenciados (indígenas)*; *Las narrativas como artefactos culturales para el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes indígenas universitarios*; *Diálogo de saberes e interculturalidad a través de las prácticas de literacidad con estudiantes indígenas universitarios en espacios de acompañamiento*; son resultado de una sola investigación. Los autores publicaron información similar en espacios y años diferentes.

Es cierto que una investigación revela datos de distinto orden y alcance que valen la pena compartir y hacerlo en un solo artículo es difícil; o bien, existen investigaciones permanentes que, conforme transcurre el tiempo, ofrecen información diferente, complementaria. No obstante, cuál sea el caso, los investigadores están obligados a prestar puntual vigilancia en lo que publican para evitar incurrir en prácticas como las que acabo de apuntar.

El panorama que he intentado delinear pone en relieve los procesos de dictaminación de las revistas educativas en México; del trabajo de la comunidad académica (colegas son quienes a menudo validan, legitiman las contribuciones). No solo se pone en juego la reputación de los docentes sino de las revistas que, ya de por sí, no suelen figurar en los índices internacionales especializados (libres y de pago). Al no cumplir con indicadores de calidad, las revistas y los artículos carecen de visibilidad; tampoco promueven ni estimulan conversaciones con colegas en el país, mundo.

Los estudiantes pueden verse perjudicados al respecto, en tanto que suelen tomar como voz autorizada y de referencia, ejemplo a los autores que leen. Resulta importante que los investigadores sean conscientes y dimensionen las implicaciones éticas, de responsabilidad que tienen en su práctica; de que, en palabras de León (2005) se reconozcan como lugar de enunciación, acepten su condicionalidad ontológica; asuman que están implicados en el mundo a pesar de mantener relaciones de intercambio (p.88). Cada elección práctica y discursiva, conceptual, metodológica tiene efectos; conlleva una posición ética frente al conocimiento, la realidad, el objeto de estudio, el discurso. De acuerdo con León

(2005) «como en todo pecado se lleva la penitencia, la indiferencia ética, la autocomplacencia, la deshumanización y el encierro ontológico afectan primera y directamente al propio sujeto que la practica» (p.55).

La revisión documental no solo devela el estado de conocimiento sobre la escritura, lectura y oralidad en educación superior, también da pinceladas del campo educativo y de investigación educativa.

## 6. Reflexiones finales

El mundo no tiene existencia objetiva.  
Existe sólo en la medida en que somos  
capaces de percibirlo. Y nuestras  
percepciones son limitadas  
necesariamente. Lo que significa que el  
mundo tiene un límite, que se detiene en  
alguna parte. Pero dónde se detiene para  
mí no es necesariamente dónde se  
detiene para ti. (Auster, 1967)

**H**ace cinco años, debido a un acentuado interés de laborar en la universidad, inauguré —de manera formal— mi relación con la *literacidad* y la *alfabetización académica* (primero, como estudiante; después, como profesora-mentora-tutora). Aún me considero novata. En lo personal, disfruto leer y escribir pues son prácticas que nos acercan al conocimiento, al saber, a la reflexión; a los otros, a nosotros; nos posibilitan relacionarnos con el mundo, la realidad, la vida. Sin duda, estudiar una carrera implica aprender códigos, normas lingüísticas propias de una disciplina. Las profesiones se diferencian —entre otras cosas— por sus formas discursivas y objetos, referentes de estudio.

El objetivo de incluir en los programas educativos iniciativas de *alfabetización académica* es que los alumnos puedan aprender y comprender los contenidos especializados, la mayoría de las veces comunicados, escritos, verbalizados por medio de una jerga lingüística y conceptual que innumerables agentes han configurado a lo largo de la historia. Cada disciplina comunica con signos, sentidos, significados diferenciados; posee constructos conceptuales, teóricos, metodológicos específicos.

Para ello, de acuerdo con los autores y en mi experiencia, es sustancial que los alumnos cuenten con habilidades lingüísticas y cognitivas básicas que, en estricto sentido, debieron haber aprendido en los niveles escolares previos. Por infortunio, los estudiantes arriban a la universidad con graves problemas de redacción, comprensión y expresión oral; situación que obliga a profesores (que si

suelen leer los trabajos académicos que solicitan) a detenerse en la corrección y revisión de estos elementos o bien, los orilla a delegar el problema a los propios alumnos para avanzar en sus clases.

Mi posición al respecto es que profesores y estudiantes deben hacerse cargo de lo que les corresponde. Los docentes tienen la responsabilidad de coadyuvar a los alumnos para que se apropien de nociones, principios, métodos que les permitan desarrollar un pensamiento crítico, analítico, reflexivo; que los consienta para asumir posturas; argumentar, justificar aseveraciones y decisiones; ofrecer soluciones a los problemas que necesitan ser resueltos. Empero, no importa cuantas iniciativas emprendan si los alumnos no ponen de su parte y asumen las tareas que les corresponde.

Es probable que los alumnos nunca hayan dado su punto de vista sobre algo; quizá nunca fueron leídos y escuchados de verdad; de este modo, lo único que hacen, es repetir prácticas que aprendieron en los niveles previos y que, incluso, les funcionan aún en la universidad. De este modo, es importante que los profesores abandonen prácticas que podrían estar teniendo efectos contrarios a los esperados; por ejemplo, pretender reclutar a estudiantes para que se adhieran a sus líneas de pensamiento y trabajo; calificar antes que retroalimentar; no revisar ni leer los textos que solicitan.

## **6.1 Oportunidades de indagación**

Las producciones valoradas en este documento dan cuenta de que, si bien aún hay docentes que optan por desentenderse de los problemas que enfrentan los alumnos para escribir, leer, hablar de forma académica (y no académica), el número de profesores atraídos por emprender iniciativas de *alfabetización académica* ha aumentado. Este escenario resulta alentador y esperanzador; en la medida en que se comprenda, podremos encontrar resoluciones ante la controversia que gravita en torno a preguntas como: ¿a cargo de quién debería estar el trabajo de la literacidad académica?, ¿de qué forma?, ¿de manera paralela a las asignaturas? ¿transversal? ¿extracurricular? ¿por medio de talleres,

cursos, programas?, ¿a quién le corresponde hacerse cargo del tema?, ¿es responsabilidad del docente, los alumnos, la institución o de todos?

Algunos autores alumbran los cambios tecnológicos (formatos, soportes, dispositivos) para entender las formas de escribir, leer y expresar verbalmente de los alumnos. Convendría mirar a otro lado. Por ejemplo, ¿por qué y cómo construyeron las representaciones, teorías implícitas, creencias sobre la escritura, lectura y oralidad que tienen los estudiantes?, ¿qué actores, instancias, contextos las reproducen?, ¿qué efectos tienen en su actividad académica?

Hoy día, numerosos alumnos no encuentran relación entre lo académico y lo laboral. Los seguimientos a egresados que realizan instituciones de educación superior demuestran la existencia de exalumnos desempeñando funciones distintas a las que aprendieron en la universidad. Sin duda, esto es efecto de distintas variables que responden a la estructura social, política, económica, ideológica que sostienen al país. Con frecuencia, deben reorientar las prácticas letradas académicas para adaptarse a las prácticas letradas laborales. El estudio de González de la Torre (2011) proporciona pistas al respecto. Se trata de un escenario que contribuye a que los alumnos no encuentren sentido a la enseñanza y aprendizaje de las prácticas letradas académicas.

Los estudiantes suelen esperar «principios de correspondencia» (Baudelot y Leclercq, 2008) con el mundo laboral. Para muchos, la *literacidad académica* sólo tiene sentido para quienes planean involucrarse en actividades científicas, académicas; o bien, para elaborar la tesis y aprobar las materias. En muchas ocasiones, para los estudiantes de disciplinas propias de las ciencias sociales y humanidades tienen más sentido trabajar la escritura, lectura y oralidad que para aquellos que estudian, por ejemplo, matemáticas, contaduría, administración de empresas, medicina. En este sentido, resulta necesario reflexionar por qué para algunos alumnos las prácticas letradas de la disciplina, la universidad no tienen conexión con los espacios laborales, qué los lleva a tener esta percepción, ¿tendrá que ver con las formas en qué los profesores las enseñan y presentan? ¿con los mismos programas de las diversas licenciaturas? ¿con el estatus o reconocimiento social que tiene una a diferencia de otras?

Por último, considero pertinente y relevante estudiar los rituales, ritos que acompañan los procesos de escritura y lectura de los estudiantes con la finalidad de aprender de ellos, pensar en opciones didácticas y socializarlas entre la comunidad.

## **6.2 Avatares en el proceso de investigación**

En licenciatura me titulé con la construcción de un estado de conocimiento. Viví emociones encontradas. Muchos profesores consideraban este tipo de trabajo académico como exiguo, no “adecuado”. Conforme pasó el tiempo entendí que debía renunciar a la pretensión de hacer “la gran aportación” al campo educativo si quería titularme y avanzar en mi formación. Abandoné el pensamiento mágico y aterricé en la realidad. En lugar de estancarme o frustrarme, decidí asumir la producción del estado de conocimiento como una oportunidad para desarrollar habilidades relacionadas con la investigación, la escritura académica, la organización y sistematización, el análisis.

Ahora, en la maestría, deseaba aprender a trabajar con entrevistas; ahondar en la perspectiva narrativa (fenomenología, pragmatismo). Así que cuando mi asesor me sugirió elaborar un estado de conocimiento (como narré en el apartado *Proceso metodológico*), me desanimé un poco. Con el transcurrir de los días vislumbré que no hacer entrevistas, no me impediría instruirme en el quehacer. Consideré su recomendación y acepté el cambio. Conozco la trayectoria académica y profesional de mi asesor, así como su compromiso con la formación de los estudiantes. Por ello, me permito ser interpelada por sus experiencias, conocimientos y saberes. Con esto no quiero decir que le sigo ciegamente sin meditar, cuestionar, reflexionar, analizar lo que me dice. Lo hago.

Accedí trabajar el tema de la escritura, la lectura y expresión oral en la universidad porque, por un lado, he vivido el proceso de *la alfabetización académica* en carne propia, práctica que, en mi experiencia, los profesores se niegan a incorporar en su práctica; mientras que muchos estudiantes se resisten por considerarlo un tema que ya no debe ser abordado en la universidad o como

una especie de coacción. Ambas posturas son válidas, empero, estudiar una carrera universitaria demanda un posicionamiento distinto frente a lo escolar, el conocimiento, la realidad, el estudio, el mundo. Implica la inmersión a un campo en el que, en su nivel más general y complejo, se conforma por discursos especializados, conceptos y nociones, normas establecidas, relaciones entre posiciones, recursos específicos, sistemas de acción.

Por otro lado, asentí elaborar un estado de conocimiento porque, a pesar de tratarse de un trabajo parecido al que realicé en licenciatura, en esta ocasión mi referente sería más amplio. En aquel entonces recuperé las tesis de maestría producidas en la línea Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN. Ahora retomaría artículos publicados en revistas educativas arbitradas. No podría entrevistar a los sujetos que han estudiado la temática, pero me acercaría a sus visiones, posturas, concepciones a través de sus textos.

Asimismo, es un hecho que los estudiantes no siempre tienen acceso a documentos arbitrados (no todo lo que está publicado ha sido dictaminado por un equipo de arbitraje que estipula la validez y rigurosidad de los métodos, resultados, discusiones) o bien, no tienen intenciones de emprender una búsqueda esquemática de textos. Por ende, un estado de conocimiento, como los que desarrolla y publica el COMIE, constituye un recurso (incluso hasta didáctico) viable que da cuenta, de manera sucinta, qué y cómo han sido trabajados en México algunos temas del ámbito educativo. Sí, hay mexicanos que producen conocimiento y dan cuenta de sus saberes y de otros.

De manera semejante a la licenciatura, me enfrenté con desacuerdos, comentarios desatinados sobre el tipo de trabajo que había decidido hacer. En algún momento me advertí envuelta en las garras de los pretenciosas “intervenciones”, “Aportaciones” (con A mayúscula). Parecía que el único tipo de investigación que tenía “verdadero valor” era la intervención o el trabajo etnográfico. Pronto comprendí que no tenía ningún sentido discutir, intentar convencer sobre el valor de mi estudio. Si dudé en algún momento fue menos por los comentarios que me aporreaban que por mis propias dudas y resistencia.

Una vez que le comuniqué a mi asesor mi decisión; me recomendó leer su tesis doctoral en la que estudió cómo ciertos sujetos han aportado en la construcción del campo de conocimiento de formación de docentes, y cómo el campo a su vez ha constituido a los sujetos; también entrevistó a algunos de estos sujetos. El propósito de leer el documento radicaba en que comprendiera por qué es relevante hacer un trabajo de tal envergadura (estado de conocimiento “robusto”) en la línea Prácticas Institucionales y Formación Docente.

En cuanto empecé a leer la tesis, me angustié. En un gesto de profunda honestidad, consentí que no contaba con los elementos necesarios para producir un texto como el que tenía frente a mis ojos. No podía engañarme. Mi bagaje lingüístico, bibliográfico, conceptual, teórico era —y lo sigue siendo— básico. Si bien, podía reconocer que poseía ciertas facilidades para escribir de forma académica, no era suficiente. Esto no fue razón suficiente para desistir. Por el contrario, esta confrontación me impulsó y motivó a continuar, a intentarlo.

Cuando inicié la lectura de los textos que elegí, viví lo que sería la primera confrontación. Me topé con varios artículos confusos, plagiados y auto plagiados; con contradicciones, omisiones, reduccionismos, generalizaciones, vulgatas pedagógicas. Desencantada, indagué las trayectorias de los autores y hallé que muchos de ellos pertenecen (o pertenecían) al Sistema Nacional de Investigadores. Soy consciente de que soy novata en las prácticas de investigación. No he leído suficiente; debo trabajar mi capacidad de análisis y reflexión. Empero, tengo presentes las formas idóneas de investigar e intervenir, de citar, de escribir, de presentar y publicar información. No podía creer lo que había encontrado y leía.

Me alarmó hallar a un grupo de sujetos que escriben sobre las dificultades y problemas de los alumnos en torno a las prácticas letradas académicas mientras ellos incurren en lo mismo. Considero que no se trata de una práctica que hay que dejar pasar. Los sujetos-productores le dan vida al campo través de sus aportaciones. Estudiantes y profesores acuden a la literatura publicada (por lo regular, legitimidad y respaldada por revistas) en la que distinguen visiones, tendencias, tradiciones epistémicas, metodológicas, ontológicas, didácticas,



pedagógicas sobre el asunto que les interesa y que retoman en sus prácticas, indagaciones, intervenciones. La información que encontremos será la que influirá en nuestra concepción sobre el tema, en la forma en cómo lo comprenderemos, desde dónde lo miraremos,

Por desgracia, en el ámbito educativo muchas experiencias valiosas — emprendidas por docentes— que podrían derivar nuevos saberes y conocimientos sobre diversas temáticas permanecen anónimas. Pocas son las experiencias divulgadas, más aún, en espacios internacionales (hago especial énfasis en las experiencias, gran parte de la investigación que se realiza en el campo educativo parte de experiencias y prácticas concretas). El material que no se publica o que no está publicado disponible en línea (sobre todo tras la pandemia) queda descartado por completo en nuestras consideraciones; se convierte en algo inexistente.

No obstante, para pertenecer a un campo, según Bourdieu, los sujetos deben producir efectos en él, aunque eso signifique ser excluido por parte de aquellos que ocupan un lugar dominante (1995, p.51). Entonces, tanto los que publican como los que no dan vida al campo. Es un hecho que aquellos que “son escuchados”, leídos, reconocidos como especialistas poseen una posición de poder en el campo; influyen en gran medida en el desarrollo y producción de conocimiento, vital para transformar y mejorar las prácticas educativas.

Por otra parte, tenía la expectativa de encontrar discusiones, debates conceptuales y metodológicos en las producciones académicas; empero no fue así. La mayoría de los autores circunscriben sus líneas de acción a los planteamientos desarrollados por quienes consideran exponentes de la alfabetización y literacidad académica. Conforme leía los artículos notaba una cierta “preferencia” por recurrir a las mismas citas textuales, a fuentes secundarias y terciarias. No tardé en deducir que si quería entender los supuestos cardinales de la alfabetización académica y la literacidad (naciones que, como ya di cuenta en el balance, suelen ser asumidas como sinónimos) tenía que acercarme a las fuentes primarias.

En su afán por otorgar un carácter “objetivo”, “científico” a los textos, los autores omiten información, datos que, en lo personal, considero valiosos de compartir; p. ej. los errores o vacilaciones que vivieron en sus intervenciones; los diferentes efectos que estas suscitaron en los participantes.

El hecho de que el investigador cualitativo aún sea considerado una especie de periodista o científico “blando” en lugar de científico (Denzin y Lincoln, 2018) me lleva a comprender por qué aún existen muchos investigadores cualitativos insistentes por producir estudios, resultados “cuantitativos”, causales o de evidencia. Creía que la batalla entre lo cuantitativo y cualitativo había quedado atrás, pero al parecer no es así. La investigación cualitativa aún tiene que luchar por su legitimidad como productora de conocimiento igual de válido que el construido por la investigación cuantitativa.

La historia de la humanidad nos ha dejado claro que es imposible representar la realidad tal cual es. No se trata de estar de un lado o del otro, sino de comprender el objeto de estudio, el problema de investigación a partir de las perspectivas y métodos que se requieran. Estudiar prácticas educativas precisa que el investigador reconozca su complejidad y conviva con lo que Ardoino (1993) llama «opacidad» (disímil a la búsqueda de “transparencia” por la ciencia cartesiana) e incertidumbre que las envuelve.

El segundo desafío que viví apareció cuando dimensioné la responsabilidad que conlleva elegir la información que se va a compartir y con la que se va a trabajar, me sentí insegura e incapaz. Tomar decisiones no es cualquier cosa; tiene implicaciones éticas,

en el acto de someter cualquier cosa dentro de los límites de una palabra, noción o idea se le impone una forma de existencia, se le atribuyen propiedades y se les niega otra, se configura su identidad concuerde o no con esa realidad misma. (León, 2005, p.71)

No quería cometer los errores que advertí en algunos artículos. Cuando leía me cuestionaba con frecuencia si había identificado de manera correcta las ideas principales, los objetivos, las perspectivas conceptuales y metodológicas. Dudé en

demasiada de mi comprensión lectora. Aunque, creo que subestimé trabajar con más de cien documentos.

La lectura a menudo, lejos de darme claridad, oscureció mi mente; terminaba con muchas dudas, inquietudes que no siempre conseguía responder; aunque, quizá no necesitan ser respondidas; quizá no siempre son necesarias más respuestas sino, por el contrario, se requieren más dudas, más preguntas. Gadamer propone que

El ser humano no “tiene” únicamente lengua, logos, razón, sino que se encuentra situado en zona abierta, expuesto permanentemente al poder preguntar y al tener que preguntar, por encima de cualquier respuesta que se pueda obtener. Esto es lo que significa ex-istir, estar-ahí. (1995, p. 36)

Me incomoda la incertidumbre, prefiero moverme en terrenos seguros; no obstante, considero que la certeza puede ser peligrosa; las respuestas pueden convertirse, casi de manera inadvertida, en axiomas institucionalizados, vestidos de discursos rimbombantes, de argumentos casi irrefutables; en falsas verdades.

Reconsideraré varias veces mis formas de operar sobre los textos, los instrumentos de organización que utilicé; en general, mis maneras de proceder. En más de una ocasión, cuando terminaba de leer ciertos textos, me daba cuenta de que no me servirían. Había invertido mal el tiempo. Me di cuenta de que las estrategias de lectura y escritura no solo son cognitivas, influyen factores ambientales: un *mocha* caliente y un rollo de canela cubierto con una delgada capa de chocolate me acompañaron en la mayoría de mis sesiones de trabajo. Es evidente que me equivoqué y aprendí sobre la marcha. Algo similar sucedió cuando llegué a la etapa de categorización y la escritura del balance.

Mi asesor me sugirió revisar el balance del estado de conocimiento que elaboró sobre *Formación de docentes (Normal y Universidad) y de profesionales de la educación. Formación Profesional* publicado en el Volumen 8: *Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo II) (1992-2002)* con la finalidad de darme una idea de cómo organizar la información. De nuevo, sentí inseguridad y recelo de mis habilidades. Creo que el juez más severo que uno puede conocer es uno

mismo. No me sentía satisfecha con lo que hacía. Escribía y reescribía. Caí, en más de una ocasión, en un bucle de correcciones.

El acompañamiento de mi asesor fue clave en este proceso. Al finalizar cada conversación, asesoría con él, percibía mi mente más clara y serena; de hecho, me sentía motivada y ávida por seguir trabajando. Por infortunio para mí, este ímpetu duraba hasta que me sentaba frente a la computadora. Mi mente se nublaba o atiborraba de ideas, pensamientos a los que no podía dar forma. El recurso que me amparó en momentos como éste fue el diario. Desde hace cuatro años, abracé con simpatía y compromiso la práctica de escribir un diario.

No escribo todos los días, tampoco narro lo que me sucede en cada uno de los ámbitos de mi vida. Documento experiencias que tienen que ver con lo académico y profesional; notas de clase; dudas, preguntas, reflexiones, opiniones sobre textos que leí; conceptos y nociones. Incluyo sensaciones, emociones, sentimientos. No soy un robot, soy un ser humano. Los pensamientos no son producto puramente de la razón o los sentidos. Soy un ser racional, empírico, intersubjetivo. Mi relación con el mundo es corporal, práctica, emocional; y cuando escribo todo esto se pone en juego; de ahí que disfrute hacerlo.

Leer y escribir son actividades que hago por gusto y por responsabilidad conmigo, con mi formación como profesional de la educación. No siempre tengo ánimos de leer o escribir, sin embargo, procuro sistematizar aquellas experiencias que me llevan a reflexionar sobre determinados aspectos que me parecen relevantes, ¿cómo sé que unos son importantes y otros no? No tengo una respuesta concreta; quizá por intuición, por sentimientos y emociones vividas, porque me sentí confrontada, porque se trata de un tema que me hizo pensar muchas cosas.

Escribir me beneficia en varios sentidos; me ayuda a encontrar relaciones de las cuales no había sido consciente. Según Larrosa (1995) «lo expresado-exteriorizado en el lenguaje expresa-representa-equivale a-significar lo que ha sido previamente visto en el interior de la conciencia» (p.27). No siempre lo hago de manera “correcta”. Me limito a vaciar ideas, pensamientos; después vuelvo al texto para corregir puntuación, gramática, sintaxis, estructura. Con el tiempo y la

práctica he notado que ya introyecté formas y modos de escribir. Sin embargo, regresar a lo que escribo siempre me resulta fructuoso.

Leerme en tercera persona me da la oportunidad de ser crítica conmigo misma; ubicar donde estoy parada, cómo han cambiado o no las percepciones o representaciones que tenía sobre un tema. Cuando, después de un tiempo, regreso a lo que escribí, me sorprende. Ya sea para bien o para mal. Estoy consciente de que escribir será una tarea permanente en mi vida, siempre susceptible a trabajar, y mejorar. Así que, la actividad no termina para mí.

### **6.3 Reconfiguración del Yo**

El ingreso a la universidad implica una metamorfosis del *modo de vida* que tiene consecuencias relevantes. Mi paso por la maestría fue confrontativo. Cada una de las asignaturas que cursé me obligó a hacer una pausa en mi vida acelerada para mirarme, escucharme, sentirme, revisarme, reflexionar mis creencias, pensamientos y deseos. León (2005) invita a «estar alerta con respecto a los sistemas de nominación y a los archivos discursivos en que nos hemos formado, los que están tan adheridos a nuestra forma de ser que ya no nos damos cuenta de que los poseemos» (León, 2005, p.87).

Me descubrí con disertaciones un poco incongruentes con mis acciones cotidianas, dominadas por prejuicios, estigmas y estereotipos, creencias cerradas, limitadas. Vivo en un mundo dominado por prácticas y discursos coloniales, neoliberales, machistas, polarizantes, dicotómicos que han sido normalizados a lo largo de los años y que he incorporado casi sin darme cuenta.

Advertí que no me inclino por alguna línea de pensamiento; no conozco a ningún autor a profundidad. Mi capacidad de análisis y de disertación son débiles. He caído en lugares comunes discursivos. Tiendo a mantenerme en una posición “neutral”, actitud que, la mayoría de las veces me impide debatir, discutir, argumentar. Hay ocasiones en las que no tengo nada qué decir respecto a ciertos temas porque en lo personal son inexplorados, controversiales, incomprensibles; o simplemente porque no me interesan.

A diferencia de hace un par de años, cuando pensaba que estaba en falta, traicionando mi carrera, ahora me permito reconocer y aceptar que no todo tiene que ser de mi interés, no tengo por qué comprender todo y saber de todo. Mas eso no me hace ni buena ni mala estudiante. Estoy un poco hastiada de que muchas prácticas se moralicen cuando nada tiene que ver con el bien o el mal; lo correcto o incorrecto. No pretendo caer en un relativismo, entiendo que hay consensos que nos permiten organizar el mundo, la vida; hay que conocerlos; empero, esto no nos define como seres humanos o personas.

Dentro de las cosas más difíciles que enfrenté, fue estar verdaderamente presente en las clases; desvincularme de los profesores que, en algún momento, fueron compañeros de trabajo. Muchos de ellos representan modelos a seguir; les admiro. En varios momentos sentí presión por demostrar que merecía mi lugar en *Entre Pares* (desde que ingresé a laborar al programa recibí comentarios, opiniones que ponían en duda mi capacidad, mis habilidades) y en la maestría. A cada paso, me frenaba, me paralizaba. Sentí miedo, inseguridad.

Si bien demoré en poder manejar la situación, pronto entendí que en el mundo existen verdades múltiples (depende quién dice lo que dice); no hay luz o sombra sino tonalidades, claroscuros de lo humano; no podemos hablar de una sola verdad, de una única forma de llegar a un único entendimiento (luz) de lo universal sin referirnos a lo particular. No se trata de adscribirse a tradiciones y visiones solo porque los profesores, las universidades o el mercado productivo lo exigen, sino de que seamos nosotros quienes decidamos desde dónde queremos pensar la vida, la realidad, los problemas sociales, culturales, políticos, económicos; siempre desde un lugar informado y estudiado, que nos permita formar una opinión sustentada en argumentos sólidos.

Las reflexiones no terminan con la maestría; seguirán siendo parte de mi vida porque así lo decido. Pretendo dejar de alimentar discursos y prácticas que he normalizado, pero que no significa que sean las más convenientes; evitar formas de traducción simplificadas que me conduzcan a asumirlas como prescripciones, modos de actuar, ya que pueden convertirse, casi de manera inadvertida, en axiomas institucionalizados, vestidos de discursos rimbombantes,

de argumentos casi irrefutables; en falsas verdades. Mantengo mi posición respecto a que la educación es una de las vías para participar en la transformación de una sociedad más justa, equitativa, dialógica, reflexiva, inclusiva. Mi compromiso con la educación es genuino y profundo.

#### **6.4 Propuesta Creación de Centro de Acompañamiento para la Literacidad Académica**

Como develan las producciones académicas, existen diferentes vías, alternativas pedagógicas, didácticas que permiten a estudiantes y profesores apropiarse y participar de las prácticas letradas académicas. La comunidad académica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) precisa de iniciativas orientadas al trabajo de la *literacidad académica*. En la actualidad, la universidad goza de *Entre Pares*, programa —enfocado en la *alfabetización académica* a través de la tutoría par)— que ha sido bien recibido por un grupo considerable de estudiantes y, algunos profesores; sin embargo, de acuerdo con mi experiencia como estudiante, tutora y profesora, por sus características y dimensiones, es insuficiente para dar cobijo a toda la comunidad.

Resultado de la presente investigación, diseñé una propuesta que convengo pertinente poner en marcha en la UPN y en la que me gustaría participar de ser posible. Delineé la creación del Centro de Acompañamiento para la Literacidad Académica (CALA) que tiene el propósito de ser un espacio que trabaja en conjunto con profesores y estudiantes para impulsar, desarrollar el trabajo alrededor de la escritura, la comprensión de textos y la expresión oral; un lugar de investigación e intercambio de ideas. El centro que planteo es el inicio de un proyecto más amplio y profundo. Se trata de un primer paso para hacer del trabajo en torno a la *literacidad académica* una práctica cotidiana en la universidad. El centro se fundamenta en algunos supuestos teóricos y metodológicos que, a lo largo de la presente investigación, he expuesto.

#### **6.4.1 Diagnóstico de necesidades y justificación**

La preocupación por las dificultades, obstáculos que viven los estudiantes de recién ingreso a la universidad respecto a la escritura y lectura de textos académicos y oralidad se ha acentuado en las diversas instituciones de educación superior en México. Los alumnos cometen graves errores de orden lingüístico al escribir (gramaticales, ortográficos, sintácticos); no planean, no revisan, no reescriben. Cuando exponen, de manera verbal, presentan problemas de fluidez, dicción, coherencia, estructura. Mientras que cuando leen, tienden a decodificar el texto en la búsqueda de un significado único, a descontextualizar la lectura. No comprenden; no identifican las diferentes voces que conforman el texto. Se trata de una problemática que ha estado presente, por lo menos, desde hace una década.

En 2011, el Consejo Regional Metropolitana (CRAM) de la Asociación Nacional de Universidades (ANUIES), bajo la coordinación de Rosa Obdulia González Robles, realizó una investigación para evaluar las habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior de la Ciudad de México. A través del Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING), el CRAM identificó «las comprensiones auditiva y de lectura, la conciencia lingüística y la expresión escrita; además de un cuestionario de contexto que explora las variables sociofamiliares y de la educación escolar antecedente de la profesional» (González, 2014, p.2).

En el estudio participaron 4351 estudiantes inscritos en algunas de las siguientes instituciones: Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Anáhuac (Anáhuac), Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), Universidad Iberoamericana (UIA) y la Universidad Intercontinental (UIC).



En términos generales las puntuaciones obtenidas por los alumnos se encuentran por debajo de la media: comprensión de lectura (53.2 / 58.9), conciencia lingüística (49.54 / 51.9); comprensión auditiva (57.1 / 72.6) y expresión escrita (49.56 / 51.7) (González, 2014, pp. 268-275). A decir de la Universidad Pedagógica Nacional, tuvo valores por debajo de la media (deficiente). El 60% de los estudiantes que ingresaron a la UPN presentaron niveles deficientes y medio bajo en cuanto a las habilidades lingüísticas; situación que no ha mejorado hasta ahora.

La mayoría de las veces los problemas que tienen los alumnos para escribir y leer de forma académica y no académica obstaculizan su trayecto formativo. Si bien, un número considerable de alumnos aprueba todas las asignaturas, no todos consiguen elaborar el documento recepcional. Como marco de referencia, en 2019 egresaron de la UPN, 11032 (3.31% menos que en 2018) y se titularon 6633 (38.1%) alumnos (Universidad Autónoma de México [UNAM], s.f). Dentro de estas cifras se encuentran estudiantes que se titularon después de haberse atrasado (reprobaron, inscribieron pocas materias por semestre), o haberse dado de baja y retomar los estudios.

Sin duda, los niveles de educación básica tienen mucho trabajo por hacer al respecto; sin embargo, la universidad debe asumir la responsabilidad que le corresponde; y es que, además, los recursos lingüísticos que tienen los estudiantes son, si no insuficientes, sí distintos, para desenvolverse y cumplir con las demandas institucionales, académicas, docentes. En las aulas convergen estudiantes con un repertorio letrado conformado a lo largo de sus vidas a través de los diferentes contextos en los que se han desenvuelto: la comunidad, la escuela, la familia.

Los alumnos se involucran y relacionan con variadas literacidades (según los *dominios de vida* en los que participan) desde las que significan, piensan, deciden, comunican, analizan, perciben el mundo, la realidad. Cuando entran a la universidad, se ven envueltos en nuevos o diferentes usos y formas del lenguaje. Roldan y Torres (2020), propone que «cualquier formación académica se subordina a las prácticas letradas y, en consecuencia, a la producción textual para

la participación en comunidades de práctica» (p.45). Así, no solo se trata de que los alumnos aprendan a escribir y leer por las actividades mismas, sino de que devengan en formas específicamente “académicas”, “profesionales”; de que participen en la comunidad disciplinaria.

La lectura y producción de textos son la vía por excelencia de participación en la universidad. Los alumnos que desconozcan las reglas de la academia, que no entren al juego corren el riesgo de estar fuera, ser excluidos, marginados. En aras de evitarlo, necesitan apropiarse de las prácticas letradas académicas dominantes, legitimadas, institucionalizadas, consideradas por la comunidad como indispensables para aprender, pensar, reflexionar, analizar, transformar la subjetividad, construir identidad profesional.

Los profesores, a menudo, nos cuestionamos en qué sentido habría que modificar, reemplazar, integrar las formas en las que escriben y leen (la expresión oral ha sido desentendida) los estudiantes para que aprendan la disciplina; quién o quiénes deberían asumir la responsabilidad ¿estudiantes, profesores, directivos, todos? de ¿promover, impulsar, enseñar, motivar? la literacidad académica; cómo (qué estrategias didácticas, principios, orientaciones pedagógicas) proceder.

Las respuestas al respecto son diversas. Algunos aseguran que es responsabilidad de profesores integrar al trabajo de la asignatura, acciones de alfabetización académica; de trabajar la escritura y la lectura de manera paralela a los contenidos; no de manera desfragmentada y separada. Otros insisten en que es a la institución universitaria a quien le corresponde establecer un espacio específico para desarrollar este tipo de trabajo. Ambas posturas tienen argumentos válidos. Más allá de defender a una u otra, es clara la urgencia por desplegar procesos de acompañamiento para que los estudiantes transiten la universidad con éxito.

Docentes y diversas universidades públicas o privadas en México han emprendido iniciativas de variada naturaleza para trabajar la escritura, la lectura y oralidad: talleres, creación de entornos virtuales, confección de secuencias didácticas, instauración de centros de escritura (y lectura). De acuerdo Gavari y Tenca (2017), Reino Unido, Estados Unidos fueron los primeros países en

institucionalizar programas de escritura académica. Primero aparecieron como laboratorios y clínicas con carácter paliativo, remedial, reparador; conforme pasó el tiempo, se convirtieron en “centros” (p. 14). Los centros de escritura están orientados a favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje democráticos centrados en las necesidades de los estudiantes. Tienen como objetivo formar estudiantes «capaces de generar saberes con rigor científico dentro de cada una de las disciplinas particulares» (Gavari y Tenca, 2017, p. 25).

Desde hace ya una década, en Latinoamérica y, por tanto, en México, emergieron las intenciones por poner en marcha proyectos similares. El Tecnológico de Monterrey y sus diferentes campus cuentan con centros de escritura. A decir de uno, el Centro de Recursos para la Escritura Académica (CREA) comparte, por medio de un portal virtual, materiales de acceso libre que pretende servir como guía y modelo en el oficio de escribir. Presenta herramientas conceptuales y tecnológicas; proporciona ejemplos y contra ejemplos; aspira a promover una cultura de consulta.

La Universidad Autónoma de México, Unidad Cuajimalpa, cuenta desde 2014 con el Centro de Escritura y Argumentación (CEA) que aborda las distintas problemáticas concernientes a la escritura académica y las habilidades argumentativas. El centro ofrece servicios de asesoría presencial y virtual a estudiantes y profesores, talleres itinerantes, cursos de Lengua escrita, evaluaciones y diseños de herramientas de evaluación. El Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) cuenta con el Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas que brinda guías y ejercicios; consultas, asesorías y tutorías; recursos para profesores.

La Universidad de las Américas Puebla cuenta con el Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico (CAEAPC) que tiene como tarea principal ofrecer herramientas para la gestión de discurso académico y científico. Consiste en un portal virtual que ofrece recursos bibliográficos de consulta sobre escritura, géneros discursivos, modelos, guías. El centro también gestiona asesorías que hay que programar vía correo electrónico. Por su parte, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla pone al

alcance de su comunidad el Centro de Escritura para apoyar y fomentar la cultura escritura y de lectura a través de estrategias, recursos de información, consulta y capacitación. Tiene un portal *web* en el que se brindan guías de escritura y lectura; se difunden eventos y recomienda literatura.

Instituciones como la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo cuenta con el Centro de Escritura (CE); la Escuela Normal Oficial de Irapuato, con el Centro de Recursos para la Escritura Académica Normalista (CREAN); la Universidad Jesuita de Guadalajara, con el Programa Lectura, Escritura y Oralidad (LEO). En general, la mayoría cuentan con portales virtuales en los que comparten recursos audiovisuales, bibliografía, guías sobre la escritura; pocas veces sobre lectura y, mucho menos, sobre oralidad. El material que brindan está encaminado a que los estudiantes aprendan cómo producir textos escritos y orales de acuerdo con cada género (características, naturaleza, componentes, finalidades) y a que empleen de manera correcta los estilos de citación y referencia (p.ej. APA, Harvard, Chicago).

La UPN-Unidad Ajusco, por su parte, cuenta con el programa institucional Entre pares dirigido a estudiantes inscritos en alguno de los últimos semestres que desean liberar su servicio social o participar de manera voluntaria. Los interesados cursan un diplomado que los prepara para ser tutores acompañantes en procesos alfabetización académica. Durante un semestre, acompañan a un grupo de alumnos de primer semestre en el desarrollo de habilidades de escritura, lectura y oralidad. A lo largo del periodo 2017-2022, 297 estudiantes y 24 profesores ingresaron al programa. Empero, solo 149 alumnos egresaron del diplomado y participaron como tutores; quienes atendieron a 824 estudiantes de nuevo ingreso, pertenecientes a las licenciaturas: Administración Educativa (518), Educación indígena (164), Pedagogía (105), Psicología Educativa (37). En total, el programa ha atendido a más de 900 alumnos.

Sin duda se trata de una iniciativa que ha apoyado a muchos alumnos, no obstante, si partimos del hecho de que están inscritos en la universidad más de 3000 estudiantes; es evidente que un grupo numerosos de alumnos (inscritos en licenciatura y posgrado) no tiene acceso al apoyo que Entre pares ofrece. Por

consiguiente, es indudable la necesidad y urgencia de crear un centro enfocado en el trabajo de la escritura, la lectura y oralidad (*literacidad académica*) que ofrezca servicios dirigidos a toda la comunidad estudiantil que lo requiera o solicite. El CRAM insistió, desde 2011, que,

únicamente en la medida en que todos los profesionales de la educación en el campo del lenguaje, así como las autoridades educativas correspondientes, revaloren el papel de los estudios del lenguaje –con contenidos disciplinarios explícitos– en la escuela y su repercusión en la formación integral y actual de los estudiantes, podrá superarse el problema del pésimo desempeño mostrado por los alumnos desde hace más de cuarenta años, en lo que se refiere al empleo del español, como lengua materna. (González, 2014, pp.236-237)

#### **6.4.2 Fundamentación**

El Centro de Acompañamiento para la Literacidad Académica concibe la escritura, la lectura y oralidad en educación superior como *literacidad académica* o prácticas letradas académicas. Barton y Hamilton utilizan la noción «*prácticas letradas*» porque «ofrece una manera poderosa de conceptualizar el enlace entre las actividades de lectura y escritura, y las estructuras sociales en las cuales se encuentran imbricadas» (1998, p. 112). Alude a lo que la gente hace con la escritura, lectura y oralidad según sus propósitos; suponen valores, actitudes, sentimientos, relaciones sociales y de poder; están moldeadas por instituciones sociales; se localizan en la interacción interpersonal (Bartón y Hamilton, 1998, pp.112-13). Las prácticas letradas, según Street, están saturadas de ideología (1993, p.90).

Barton y Hamilton (1998) también proponen el término *evento letrado* para comprender la naturaleza situacional de la literacidad; consiste en un episodio observable en el que las prácticas letradas cumplen un papel (pp.113-114). Los textos (sus usos y la forma en cómo se han producido) son parte fundamental de los eventos letrados (Barton y Hamilton, 1998 p.114). Existen múltiples literacidades como *dominios de vida* hay, algunas más dominantes, visibles e influyentes que otras. Barton y Hamilton señalan que «los dominios son contextos

estructurados y modelados dentro de los cuales la literacidad se usa y se aprende» (1998, p,117).

Gee (1986), por su parte, plantea la *literacidad* como «un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura» (p.24). En tanto prácticas, la escritura, la lectura y oralidad están relacionadas con la visión del mundo que tienen los diferentes grupos sociales y culturales en las que se inscriben, desarrollan; fuera de estos contextos no tienen los mismos efectos, estos se transforman debido a que los valores y las normas varían (Gee, 1986, p. 40). Las prácticas discursivas mantienen un estrecho vínculo con la identidad de los miembros del grupo; por consiguiente «un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad» (Gee, 1986, p.24). Hernández (2019) apunta que, para Gee, ser letrado supone la adquisición de «lenguajes sociales dentro de discursos, lo cual supone adoptar nuevas identidades» (p. 5).

En este sentido, la universidad, en tanto dominio de vida, goza y promueve determinados eventos letrados mediados por determinados tipos de textos y prácticas letradas. Las prácticas de escritura, lectura y oralidad que prevalecen en su interior conforman la literacidad académica. Ser letrado en el contexto de educación superior implica conocer y dominar las formas y usos del lenguaje particular de la disciplina que se estudia, pues «cada disciplina desarrolla su propio repertorio de géneros, con estilo, estructura, conocimientos y funciones diferentes» (Cassany, 2006, p.47). Un buen profesional es «un buen lector y escritor de los géneros de la disciplina correspondiente» (Cassany, 2006, p.47).

Cada disciplina posee su propio repertorio de géneros discursivos. Según Batjín,

Los géneros discursivos organizan nuestro discurso casi de la misma manera como lo organizan las formas gramaticales (sintácticas). Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final, o sea que desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso. (1982, p.268)

Los géneros permiten la constitución de las disciplinas, contribuyen en la producción y difusión del conocimiento; definen y orientan la identidad de los autores (Cassany, 2006, pp.28-30).

Uno de los propósitos que atraviesa cualquier programa de estudios universitario es formar profesionales autónomos, críticos, creativos, reflexivos, conscientes, propositivos, con opiniones propias. Esto implica que los alumnos usen las ideas que aparecen en los textos para hablar-pensar el mundo y en el mundo (Hernández, 2019, p.15). Requieren familiarizarse con las prácticas de letradas que prevalecen en la universidad y con las que tendrán contacto durante toda la carrera. En la medida en que lo consigan, podrán participar activamente, es de decir, dialogar (entrar a las conversaciones) con las diferentes voces de la disciplina, «las palabras ajenas aportan su propia expresividad, su tono apreciativo que se asimila, se elabora, se reacentúa por nosotros» (Batjin, 1982, p. 279).

De acuerdo con Hernández (2019) «de nada sirve que alguien escriba sin faltas de ortografía, si a la hora de identificar y plantear problemas y soluciones no logra “ver” y pensar desde la perspectiva de un ingeniero, abogado, sociólogo, antropólogo etc.» (794). Así, enseñar una disciplina significa ayudar a los estudiantes a adquirir sus conceptos y discursos; a escribir y leer acerca de él (Carlino, 2011). Los alumnos requieren de acompañamiento y experiencias formativas que les permitan familiarizarse con los modos de usar el lenguaje de la disciplina, dominarlos y ponerlo en juego.

#### **6.4.3 Objetivos**

- Brindar acompañamiento a estudiantes y profesores en su inmersión a las prácticas de literacidad académica.
- Producir y difundir material bibliográfico y didáctico encaminado a apoyar la lectura, escritura y expresión oral.
- Consolidar un espacio de investigación e indagación sobre las prácticas de literacidad académica en la Universidad Pedagógica Nacional.

#### **6.4.4 Misión**

Instancia de encuentro y práctica que asume un alto compromiso con la formación integral de profesionales de la educación. Ofrece servicios relevantes y oportunos enfocados en el fortalecimiento de la literacidad académica en la comunidad universitaria. Impulsa la participación de los estudiantes al interior de la cultura discursiva disciplinar.

#### **6.4.5 Visión**

El Centro de Acompañamiento para la Literacidad Académica establece vínculos estratégicos con agentes internos y externos a la UPN; nacionales e internacionales. Participa en la producción y divulgación de conocimiento en torno a la literacidad académica en educación superior. Contribuye a elevar los niveles de titulación y disminuir los índices de abandono escolar.

#### **6.4.6 Principios**

El Centro Acompañamiento en Literacidad Académica:

- Promueve prácticas de acompañamiento pedagógico horizontales, equitativas e inclusivas.
- Respeta la diversidad cultural y lingüística que predomina en la universidad.
- Fomenta el trabajo colaborativo basado en el respeto, la empatía, la responsabilidad afectiva y la honestidad.
- Asume el compromiso de coadyuvar a movilizar el desarrollo de la identidad académica y profesional de los estudiantes.

#### **6.4.7 Población**

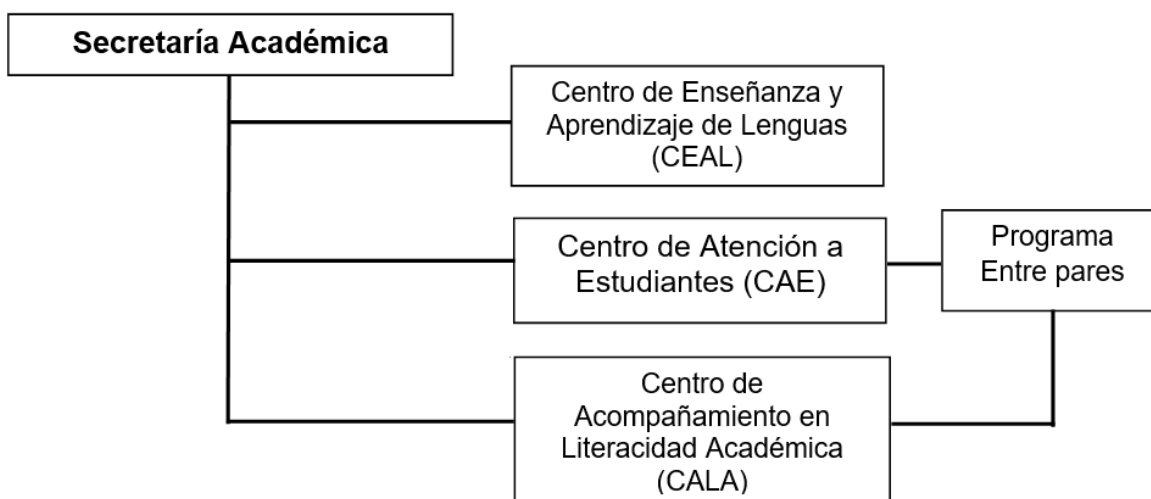
El Centro Acompañamiento en Literacidad Académica brinda servicios a toda la comunidad estudiantil (inscritos o egresados) inscrita en alguno de los diferentes



programas educativos (licenciatura, especialidad, maestría, doctorado) que oferta la institución a través de sus setenta unidades. Egresados que se encuentren en proceso de titulación y docentes interesados en desarrollar habilidades de escritura, lectura y expresión oral también pueden acercarse al centro.

#### 6.4.8 Organigrama y funciones genéricas de los roles involucrados

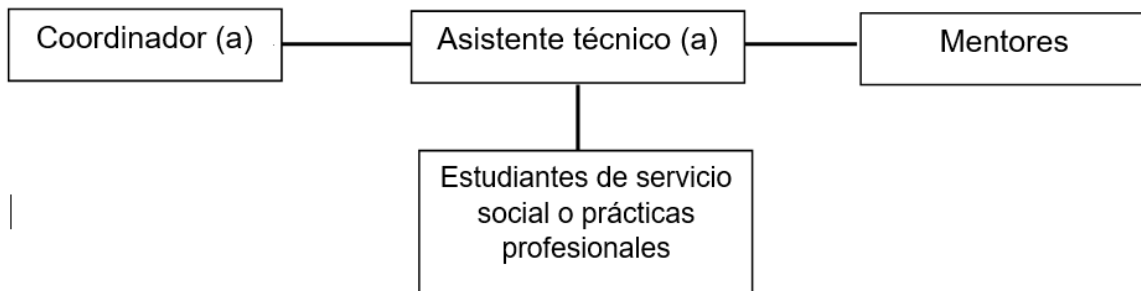
Debido a las condiciones institucionales en la que se encuentra la universidad, el Centro Acompañamiento en Literacidad Académica está, inicialmente, bajo el cobijo de Secretaría Académica. Figura dentro de los departamentos de Apoyo a los estudiantes. Trabaja, como instancia independiente, con Entre Pares, programa institucional que brindan atención de alfabetización académica a estudiantes de recién ingreso a las licenciaturas de la UPN-Ajusco.



CALA está presidido por el coordinador (a) quien dirige, organiza y toma las decisiones pertinentes a partir de las necesidades y condiciones de la propia universidad y los estudiantes. Cuando es posible, trabaja en colaboración con estudiantes de servicio social o prácticas profesionales interesados en adquirir y desarrollar conocimientos, saberes, habilidades entorno a la gestión educativa, la literacidad académica.

El coordinador y el asistente coordinan a los mentores, quienes guían y sugieren formas de proceder u operar. Los mentores tienen libertad de diseñar los materiales didácticos pedagógicos que consideran necesarios para llevar a cabo su labor con éxito. Están informados, mantienen una actitud sensible; comparten ideas, estrategias, prácticas; inspiran confianza.

### **Organigrama**



#### **6.4.9 Servicios**

- Mentoría, tutoría personalizada y grupal dirigidas a estudiantes y profesores en dos modalidades: virtual y presencial.
- Recursos digitales bibliográficos, didácticos (objetos de aprendizaje).
- Talleres, cursos intensivos.
- Conferencias, Seminarios.

Los servicios están diseñados para que los interesados aprendan a su propio ritmo, de acuerdo con sus tiempos y espacios. Están orientados, no solo a la adquisición de conocimientos y habilidades lingüísticos, también al fomento de un pensamiento crítico, reflexivo, analítico, creativo; al estímulo de una actitud autónoma y autorreguladora.

Las necesidades, intereses y posibilidades individuales son el foco de la tutoría. Las sesiones no son clases ni terapias; sino un lugar de práctica, un ambiente de aprendizaje colaborativo, un espacio de escucha, diálogo, negociación, de seguridad para los alumnos.

En cuanto a las tutorías, serán voluntarias; estarán dirigidas a cualquier persona de la comunidad universitaria que lo necesite y así lo solicite; no sólo a estudiantes problemáticos. Tampoco deberán ser ser impuestas o un castigo. Las sesiones serán un espacio en el que «los estudiantes hagan pruebas, ensayen sus escritos, experimenten con el acto de escribir, gocen en un contexto libre de la mirada examinadora de los expertos, y sientan que verdaderamente se les está acompañando y apoyando durante todo el proceso» (Gevari y Tenca, p. 24).

#### **6.4.10 Fases de implementación**

El Centro Acompañamiento en Literacidad Académica implementa de manera gradual las siguientes acciones:

##### **Fase A.**

- Brinda servicios a estudiantes de posgrado.
- Trabaja en colaboración con el programa institucional Entre pares y la Coordinación de Posgrado. Los tutores que son formados por Entre pares y personal docente de posgrado en UPN interesados en desarrollar prácticas de tutorías trabajan en el centro como Mentores.
- Comparte insumos bibliográficos, didácticos sobre escritura, lectura y oralidad que han producido y difundido otros centros por medio de un portal web desde el que se pueden descargar.
- Cuenta con redes sociales (Facebook, Instagram) con la finalidad de impulsar la interacción y creación de redes de apoyo y comunicación entre la comunidad; se trata de medios que, de manera paralela, brindan información sobre posibles áreas de oportunidad, a partir de las cuales es posible reorientar, modificar, corregir, mejorar, ajustar.

- Utiliza material bibliográfico y recursos didácticos producidos y distribuidos por centros o programas institucionales de otras universidades (nacionales e internacionales) que cuentan con licencia *copyleft*. Ver anexo A.

### **Fase B.**

- Extiende sus servicios a dos programas educativos de la Unidad Ajusco y colabora con una o dos unidades de UPN interesadas en vincularse con el centro.
- Afianza y fortalece lazos con la biblioteca Gregorio Torres Quintero para poner en marcha diferentes iniciativas encaminadas a promover la lectura, el uso de bases bibliográficas (para muchos estudiantes, desconocidas); así como con la Revista Universitaria Educa con el propósito de que aquellos estudiantes y docentes interesados en compartir experiencias, investigaciones, reflexiones, puedan publicar en la medida en que conozcan y se familiaricen con los criterios, normas y pautas de publicación.
- Elabora programa de prácticas profesionales para recibir estudiantes que estén interesados en participar en actividades académicas, administrativas, técnicas propias del centro.
- Crea un repositorio de recursos y bibliografía más amplio.

### **Fase C.**

- Brinda servicios a estudiantes y profesores inscritos en alguno de los siete programas educativos de licenciatura (escolarizadas y modalidad en línea) y posgrado (maestría, doctorado, especialidad) de la Unidad Ajusco.
- Mantiene la invitación al resto de las unidades UPN para vincularse al centro.
- Diseña y promueve talleres, cursos intensivos de acuerdo con los intereses y necesidades de la comunidad en torno a la literacidad académica.

- Gestiona conferencias o seminarios para pensar, reflexionar sobre la temática que le compete. Promueve actividades de investigación sobre literacidad académica, alfabetización académica, prácticas de acompañamiento.
- Se afilia a la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE), fundada en 2014 que abraza programas y centros de escritura (algunos incluyen lectura y oralidad) creados en países como: Uruguay, República Dominicana, Puerto Rico, México, Ecuador, Colombia, Chile, Argentina. RLCPE esta afiliada, a su vez, a la *International Writing Centers Association* (IWCA), localizada en Estados Unidos, que fomenta la formación de directores y tutores de centros de escritura, organiza conferencias, seminarios, publicaciones sobre redacción académica.

#### **Fase D.**

- Produce artículos que puedan ser publicados en revistas educativas arbitradas o presentados en congresos en los que presente la experiencia, aprendizajes, reflexiones, retos del centro.
- Desarrolla recursos didácticos propios y produce bibliografía de acuerdo con las necesidades y características de los programas educativos de la UPN.

#### **6.4.11 Mecanismos de evaluación y seguimiento**

CALA lleva un registro sobre el número de tutorías, talleres, cursos ofertados, personas atendidas. La comunidad evalúa, a través de encuestas (preguntas abiertas y cerradas) de satisfacción, la práctica de los tutores quienes llevan, como evidencia de trabajo, una bitácora o diario que muestran una vez al mes.

#### **6.4.12 Costos**

La universidad facilita el uso de salones, cubículos, salas de biblioteca para desarrollar las sesiones de mentoría.

CALA requiere la contratación de una persona que asuma el rol de coordinador (a) o Secretaría Técnica para poner en marcha la propuesta.

## Referencias bibliográficas

### Producciones académicas

- Aguilar, L.E. y Fregoso, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 413-435.
- Aguilar, L.E. y Fregoso, G. (7-11 noviembre de 2011). La redacción académica desde la estructura y la textura. El caso de los profesores en servicio [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Ciudad de México, México.
- Amavizca, S., Álvarez, E.P. y Hernández, D. (2017) Lectura digital en la universidad: entre lo cotidiano y lo académico. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* 2. junio pp.46-71.
- Amavizca, S., Álvarez, E.P., Guerrero de la Llata, P. y Hernández, D. (2017) Formación lectora en la universidad: una mirada a su integración en el currículo. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje* 5(1) PP. 75-84.
- Anatolievna, E. (2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Revista de Innovación Educativa*, 14(65), 99-113.
- Angulo, N. (2013). La cita en la escritura académica. *Revista de Innovación Educativa*, 13(63), 95-117.
- Ávila, A. (2021). Hábitos de lectura de los alumnos de ciencias sociales y administrativas de la UATx. Carrasco, Brambila, Macías y Serrano (Coords.) (2021) *Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos*. Puebla: Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RECECD) (96-107).
- Bañales, G., Vega, N.A., Araujo, N., Reyna, A. y Rodríguez, B.S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910.
- Bañales, G., Vega, N.A., Reyna, A., Rodríguez, B.S. y López, R. (2013) Cap. 4 Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media superior y superior. En *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Parte III. Investigación sobre lenguaje y educación en México 2002-2011*, pp. 327-335
- Becerra, G.A. (2021). Reflexividad sociolingüística como punto de inflexión en la enseñanza de la gramática española en contextos plurilingües. En: Carrasco, Brambila, Macías y Serrano (Coords.) (2021) *Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos*. Puebla: Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RECECD). (152-163).
- Canett, K.M., Martínez, L. y Fierro, L.E. (2021). Literacidad crítica con enfoque de género: docentes en formación de las áreas de lengua y literatura. EN: Carrasco, Brambila, Macías y Serrano (Coords.) (2021) *Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos*. Puebla: Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RECECD). (260-270).
- Carrasco, A, C. y Kent, R.L. (2011) Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227-1251.
- Carrasco, A. y González, K. (7-11 noviembre de 2011). Dificultades de escritura entre estudiantes universitarios [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Ciudad de México, México.

- Carrasco, A.C., Méndez, M.F., Brambila, R., Encinas, M.T.E. y Sánchez, V. (2020). Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado. *Didac*, 75(enero-junio), 32-39.
- Castro, M.C. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483-506.
- Castro, M.C. y Sánchez, M. (2015.) Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50-67.
- Caudillo, M.L. (2019). Enseñar a pensar desde la lectura y la escritura en la disciplina. *Didac*, 74(julio-diciembre), 41-46.
- Ceballos, J.M. (2020). Google Drive como entorno virtual de investigación científica. *Didac*, 75 (enero-junio), 14-21.
- Chávez, G. y Cantú, L. (18-22 de noviembre de 2013). Aprendizaje y alfabetización académica. Un acercamiento a las prácticas letradas de los estudiantes [Ponencia]. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Guanajuato, México.
- Chavira, L.S., Serrano, J.A y Ramos, J.M. (18-22 de noviembre de 2019). *La tutoría par como estrategia para el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes de educación superior*. [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Guerrero, México.
- De la Mora, S. y Negrete T.J. (18-22 de noviembre de 2019). Una nueva mirada para la formación en lectura-escritura-oralidad [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Guerrero, México.
- Espino, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 959-976.
- Espinoza, V.A. (7-11 noviembre de 2011). Mapas narrativos en la construcción de textos académicos. Prácticas de cultura escrita en estudiantes de la licenciatura en educación primaria [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Ciudad de México, México.
- Fernández, J.M. y Piña, L. (2014). El oficio del escritor académico. Un portal para promover el uso de la lengua escrita como práctica social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 187-212.
- Flores, M.D. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Revista de Innovación Educativa*, 14(65), 44-59.
- Flores, M.D. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 23-50.
- Fregoso, G, (2010). Cuatro debates en el seno de la alfabetización académica contemporánea. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12 (enero-marzo), 13-23.
- Fregoso, G. y Aguilar, L.E. (2011). Competencia hipotética y desempeño real de estudiantes universitarios en el dominio de aptitudes verbales: un estudio de alfabetización académica en el Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 19 (octubre-diciembre), 5-12.
- Fregoso, G. y Aguilar, L.E. (2013a). Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal. *Revista de Educación y Desarrollo*, 23 (enero-marzo), 55-66.
- Fregoso, G. y Aguilar, L.E. (2013b). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57), 413-435.
- Fregoso, G. y Aguilar, L.E. (2018) Disponibilidad y diversidad léxico-semántica coloquial de estudiantes universitarios alteños. *Revista de Educación y Desarrollo*, 48 (enero-marzo), 53-63.



- Fregoso G. y Aguilar, L.E. (2020) Índice de riqueza léxico semántica en textos narrativos de estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52 (enero-marzo), 69-78
- Fregoso, G., Aguilar, L.E. y Rodríguez, J. (2016). Evaluación de lectura prosódica y de comprensión en estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38. (julio-septiembre), 79-89.
- Galindo, M.A. (2014). Las prácticas letradas de alumnos universitarios en la sociedad 2.0. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31 (octubre-diciembre), 17-26.
- Galindo, M.A., de la Vera A.B. y Araoz M.E. (2021). Percepción de estudiantes universitarios sobre sus habilidades de comprensión lectora. En Carrasco, Brambila, Macías y Serrano (Coords.) (2021) *Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos*. Puebla: Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RECECD). (84-95)
- Gallegos, L.E., Arciso, B.J. y Valverde, C.R. (18-22 de noviembre de 2019). Estrategias de Lectura y Escritura en el Contexto de la Normal del Estado de San Luis Potosí [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guerrero, México.
- Gómez, D., García, T.J., Cervantes, D.I. y Vázquez, O.M. (2020). Tópicos destacados en la literatura sobre el talento en la escritura académica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 54 (julio-septiembre), 115-122.
- Gómez, F. (2015). La opresión lingüística en la escritura académica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 34 (julio-septiembre), 43-49.
- Gómez, F.A. (2011). La relevancia del error: hacia una didáctica de la autocorrección en escritos académicos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 19 (octubre-diciembre), 13-20.
- Gómez, F.A. (2013). El deslizamiento alfabético y la tecnoescritura. *Revista de Educación y Desarrollo*, 26 (julio-septiembre), 5-11.
- Gómez, F.A. (2020) La escritura en posgrado: lenguaje y crisis. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53 (abril-junio), 83-90.
- González de la Torre, Y. (2011) Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. La lectura situada en la escuela y el trabajo. *Perfiles Educativos*, 33(133), 30-50.
- González, A., Varela, J.A., Lara, B. y Zambrano, R. (2013). Aprendizaje y transferencia de acentuación sin gramática en universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 26 (julio-septiembre), 13-20.
- Guerra, J. y Guevara, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 78-90.
- Guerra, J., Guevara, Y., López, A. y Rugerio, J.P (2014) Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 19
- Guerrero, I.G., Jiménez, I.A. y Sandoval, R.M. (18-22 de noviembre de 2019). Alfabetizaciones académicas: dispositivo para la docencia universitaria a distancia [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Guerrero, México.
- Hernández, A.M. (2021). Representaciones sociales de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana-I con respecto de la alfabetización académica. En: Carrasco, Brambila, Macías y Serrano (Coords.) (2021) *Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos*. Puebla: Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RECECD). (136-149).

- Hernández, D. y López R. (18 al 22 de noviembre 2019). Prácticas de lectoescritura académica de jóvenes universitarios [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guerrero, México.
- Hernández, D., Salado, L. y López, R. (2021). ¿Alfabetización o literacidad digital? Breve recorrido histórico conceptual. En: Carrasco, Brambila, Macías y Serrano (Coords.) (2021) *Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos*. Puebla: Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RECECD). (70-81).
- Hernández, F. y Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Revista de Innovación Educativa*, 14(65), 61-80.
- Hernández, G. (2012) Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 42-62.
- Hernández, G. (16-20 de noviembre de 2015). Representaciones y prácticas de los estudiantes sobre escritura Académica: diferencias entre distintas comunidades académicas [Ponencia]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Chihuahua, México.
- Hernández, G. (2018) Desarrollo ideológico-cultural y apropiación del discurso académico entre estudiantes universitarios. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 18, num. 4, pp. 771-798
- Hernández, G. y Rodríguez, E.I. (2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1093-1119.
- Hernández, G., Cossío, E.F. y Martínez, M.E. (20-24 de noviembre de 2017). Diarios de escritura basados en protocolos de escritura para Aprender en estudiantes universitarios [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. San Luis Potosí, México.
- Hernández, G., Hernández, D.Y. y Estrada, K.A. (18-22 de noviembre de 2019). Metalenguaje de escritura académica en distintas comunidades universitarias [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Guerrero, México.
- Hernández, G., Rodríguez, E.I., Caballero, S., Martínez, M. y Sánchez, P. (18-22 de noviembre de 2013). La escritura de monografías de estudiantes universitarios en foros de discusión virtual [Ponencia]. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Guanajuato, México.
- Hernández, G., Ruiz, C.L. y Magaña, H. (2013). Literacidad y prácticas vernáculas. En *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Parte III. Investigación sobre lenguaje y educación en México 2002-2011*. pp.359-368
- Hernández, G., Sánchez, P., Rodríguez, E.I., Caballero, R.S. y Martínez, M. (2014). Un entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 349-375.
- Hernández, M.A., Uvalle, Y. y González, N.I. (18-22 de noviembre de 2013). La lectura, un reto cotidiano que enfrentan los alumnos en formación docente [Ponencia]. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Guanajuato, México.
- Lombardi, K. y Silas, J.C. (2021). Las narrativas como artefactos culturales para el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes indígenas universitarios. En: Carrasco, Brambila, Macías y Serrano (Coords.) (2021) *Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos* (164-177). Puebla: Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RECECD).
- Lombardi, K.S. y Silas, J.C. (18-22 de noviembre de 2019). Diálogo de saberes e interculturalidad a través de las prácticas de literacidad con estudiantes indígenas

- universitarios en espacios de acompañamiento [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Guerrero, México.
- López, G. y Pérez, C. (2013) Cap. 1 Discurso, cultura escrita y alfabetización: teorías, conceptos y comparaciones. En *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Parte III. Investigación sobre lenguaje y educación en México 2002-2011*. pp.295-308.
- Luna, A. y Gómez, C. (2019). La escritura: herramienta indispensable para la licenciatura de Diseño de Indumentaria y Moda. *Didac*, 74(julio-diciembre), 24-31.
- Márquez, M.M y Valenzuela, J.R. (2017). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica* 50.
- Márquez, M.M. y Valenzuela, J.R. (16-20 de noviembre de 2015). Leer más allá de las líneas: Literacidad y procesos de formación [Ponencia]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Chihuahua, México.
- Márquez, S. (16-20 de noviembre de 2015). Percepción de docentes y estudiantes de posgrado sobre el proceso de escritura académica [Ponencia]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Chihuahua, México.
- Márquez, S. y Gómez, M.G. (2018). Grupo virtual de escritura académica. Una e-innovación para impulsar la publicación científica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 203-227.
- Márquez, S. y Gómez, M.G. (20-24 de noviembre de 2017). Grupo virtual de escritura académica para impulsar la difusión del conocimiento científico [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. San Luis Potosí, México.
- Martín, G. y Carvajal, M. (7-11 noviembre de 2011). La escritura de tesis, su proceso y dificultades en una maestría en investigación educativa [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Ciudad de México, México.
- Martín, G.G. (2012) La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU.e Revista de Investigación Educativa* 15 julio-diciembre
- Martínez, M.E., Hernández, G. y Caballero, R.S. (18-22 de noviembre de 2019). Géneros académicos de tres comunidades universitarias: cuáles son, cómo se entienden y qué función desempeñan [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Guerrero, México.
- Martínez, A. (20-24 de noviembre de 2017). Prácticas de escritura académica en contextos de aprendizaje. La formación inicial de profesionales de la educación [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. San Luis Potosí, México.
- Medina, Y.L.M. y Salman, D.G. (2019). Redacción de un ensayo: hoja de planeación. *Didac*, 74(julio-diciembre), 11-16
- Mijangos, J.C. y Ambrocio, I.M. (2012) Alfabetización académica: escritura y lectura en la enseñanza de antropología de la educación. *Revista Panamericana de Pedagogía*. Saberes y quehaceres del pedagogo. N.20 pp.35-58
- Mireles, I. (16-20 de noviembre de 2015). Leer, escribir e investigar en el posgrado [Ponencia]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Chihuahua, México.
- Montes, M.E. y López, S.G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178.
- Moore, P. y Narciso, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1197-1225.
- Morales, G., Cruz, N., Hernández, M., Canales, C., Silva, H., Arroyo, R. y Carpio, C. (2013). Contenido teórico del texto y formación de habilidades. *Lectoras en*

- estudiantes de psicología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 91-111.
- Morán, F.H. (2019). La teoría de las situaciones didácticas en la escritura. *Didac*, 74 (julio-diciembre), 4-10
- Navarro, M.I., Jiménez, J. y Nava, F. (18-22 de noviembre de 2019). La competencia escrita de los estudiantes normalistas y el proceso de asesoramiento, aspectos clave en la redacción del trabajo de titulación [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Guerrero, México.
- Noriega, M.A. (16-20 de noviembre de 2015). ¿Qué podemos hacer los docentes para ayudar en la comprensión de textos de nuestros estudiantes? [Ponencia]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Chihuahua, México.
- Ocampo, F.A. y Decano, E.F. (2019). Escribir en Escuelas de Educación Normal: panorama de las prácticas en educación básica. *Didac*, 74(julio-diciembre), 32-39.
- Peredo, M.A. (2016). Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 41-54.
- Quesada, R.M. y Hernández, G. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Didac*, 75(enero-junio), 40-47.
- Rayas, L.T. y Méndez, A.M. (2017). Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades. *Revista de Innovación Educativa*, 17(75), 123-147.
- Reyes, M.E. y Cruz, D. (2020). Leer y escribir en la universidad. Prácticas de lectura y escritura de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. *Didac*, 75(enero-junio), 48-56.
- Reyes, S. y Eudave, D. (18-22 de noviembre de 2019). El proceso de escritura de artículos científicos de profesores investigadores universitarios y sus dificultades [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Guerrero, México.
- Reyes, S. y Fernández, J. M. (2015). La escritura académica en la formación en línea de docentes de escuelas públicas mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 1-15.
- Reyes, S., Fernández, J.M. y Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura Académica en la enseñanza superior. Un caso de innovación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 507-535.
- Ríos, A. y Varela, J. (2018). La lectura y la audición, ¿tienen efecto en la escritura de estudiantes universitarios? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1149-1169.
- Rivera, A.B. (2020). Alfabetización informacional y lectura en la formación universitaria: una oportunidad de colaboración entre bibliotecarios y docentes. *Didac*, 75(enero-junio), 5-13.
- Rodríguez, B.A. y García, L.B. (2015) Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. 20, enero-junio (pp.249-265)
- Rodríguez, B.A. y Leal, R.A. (2017) La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 24
- Rodríguez, S. (7-11 noviembre de 2011). La producción escrita en el contexto de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón en la UNAM: Una propuesta desde el enfoque comunicativo [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Ciudad de México, México.
- Rojas, M.G. y Silva, G. (18-22 de noviembre de 2019.) La Clínica de Escritura como un apoyo personalizado en la escritura académica: primeros resultados cualitativos

- [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Guerrero, México.
- Rosales, S. y Gómez, V.M. (2015). Pensamiento crítico, lectura crítica y aprendizaje basado en problemas en estudiantes de Medicina. Un estudio comparativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 35 (octubre-diciembre), 37-42.
- Salazar, C. (julio-diciembre, 2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Diálogos sobre educación*, 6(11), 1-21.
- Salazar, C. y Verástica, G. (18-22 de noviembre de 2019). Escritura académica a la carta: Una práctica social universitaria [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Guerrero, México.
- Sánchez, S.; Grajales, I. y García, E. (2011) Un instrumento para el diagnóstico de habilidades de lectura de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería. *Perfiles educativos*, 33(132), 110-126.
- Silas, J.C y Lombardi, K. (2021) El papel del facilitador/mediador en el desarrollo de la literacidad académica: el trabajo con estudiantes culturalmente diferenciados (indígenas) (42-55). En: Carrasco, Brambila, Macías y Serrano (Coords.) (2021) *Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos*. Puebla: Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RECECD)
- Vázquez, M.A. (julio-diciembre, 2019). Relación entre posicionamiento y problematización en la producción escrita de estudiantes de posgrado. *Diálogos sobre educación*, 10(19).
- Vega, N.A., Bañales, G. y Correa, S. (7-11 noviembre de 2011). ¿Cómo los estudiantes universitarios autorregulan su comprensión cuando leen múltiples textos científicos? [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Ciudad de México, México.
- Vega, N.A., Bañales, G. y Reyna, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 461-481.
- Vidal, D. y Manríquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45 (177), 95-118.
- Villaseñor, V.Y. (a. 18-22 de noviembre de 2019). La escritura disciplinar guiada en el aula universitaria [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Guerrero, México.
- Villaseñor, V.Y. (b. 18-22 de noviembre de 2019). Los procesos de textualización y revisión de la escritura académica desde la perspectiva de los participantes en el DAAAES [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Guerrero, México.
- Zanotto, M. y Gaeta, M.L. (16-20 de noviembre de 2015). Creencias epistemológicas, lectoescritura académica y aprendizaje en la formación de investigadores [Ponencia]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE
- Zanotto, M. y Gaeta, M.L. (2017). Creencias epistemológicas, lectura de múltiples textos y aprendizaje en doctorandos de pedagogía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 949-976.
- Zanotto, M. y González, G. (7-11 noviembre de 2011). Procesos de composición escrita académica: consideraciones teórico-conceptuales y metodológicas para su investigación [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Ciudad de México, México

## Fuentes consultadas

- Ardoino, J. (1991). *El análisis multirreferencial*. Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf)
- Auster, P. *Notas de un cuaderno de ejercicios*. Recuperado de <http://www.enriquevilamatas.com/escritores/escausterp2.html>
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *La literacidad entendida como práctica social*. En V. Zabala, M. Niños-Murcia y P. Ames (Ed.) (2004), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Batjin, M.M. (1982) *Estética de la creación verbal*. Mexico: Siglo XXI.
- Baudelot, CH. y Leclercq, F. (dirs.). (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En J. Beillerot, C. Blanchard-Lavalle y N. Mosconi (Comps). *Saber relación con el saber* (pp. 19-42). México: Paidós.
- Bernstein, R. (2010) *Inmediatez cualitativa* En R. Bernstein, *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona: Herder Editorial
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2012). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalinas*. España: Anagrama.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE, INVESTIGACIÓN, Año 6, N° 20*.
- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación, 6 (20) 409- 420*.
- Carlino, P. (2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. *Por los caminos de los semilleros de Investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia, Grupo Biogénesis, Medellín.
- Carlino, P. (2004a). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones las responsabilidad compartida por cómo se lee y escribe en la universidad/IFD?. *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina"*. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa.
- Carlino, P. (2004b). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación, 8(26) 321. 327*.
- Carlino, P. (2006). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «material de cabecera». *Educación en Ciencias*. Pp. 1-12.
- Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En P. Carlino y S. Martínez (Coord.), *Lectura y escritura, un asunto de todos/as*. Neuquén: Universidad Nacional de Comahue.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57)*, pp. 355-381.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarabiya 32, 113-132*.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida, 2, 6-23*.

- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. *Congreso Nacional Cátedra UNESCO Leer y escribir en un mundo cambiante*, Concepción, Universidad de Concepción. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf> (consulta: 30 de noviembre de 2020).
- Cassany, D. (2006) *Taller de texto. Leer, escribir y comentar en el aula*. España: Paidós.
- Cassany, D. (s.a) *Reparar la escritura*, 108. Editorial Graó. Marco teórico para la corrección.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina: libros del Zorzal.
- Chevallier, S., y Chauviré, C. (2011). *Diccionario Bourdieu*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *The SAGE Handbook of qualitative research* (p. 1–35). California: SAGE.
- Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Shutz y Thomas Luckman En: E. de la Garza y G. Leyva (Ed.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: FCE, UAM.
- Eisner, E. (1998). Capítulo 2. ¿Qué hace cualitativo un estudio? En: E. Eisner, *El ojo ilustrado* (pp. 43-58). Barcelona: Paidós.
- Espino, S. (2017). Leer y escribir para aprender en los contextos de educación formal. En: S. Espino y C. Barrón (Coords.), *La lectura y la escritura en la educación en México* (15-34). ISSUE educación.
- Ferrater, J. (1965). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Montecasino.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Frigerio, G. (2012). Curioseando (Saberes e ignorancia). *Educación y ciudad*. N° 22. Enero-junio 2012, pp. 81-102.
- Gavari, E.I. Y Tenca, P. (2017). La evolución de los Centros de Escritura Académica. *Revista de Educación*, 378 (octubre-diciembre), 9-29.
- Gadamer, H.G. (1995). Fenomenología, hermenéutica, metafísica. En: H.G Gadamer *El giro hermenéutico* (pp.27-37). España: Catedra.
- Gee, J.P. (1986). *Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words*. En V. Zabala, M. Niños-Murcia y P. Ames (Ed.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Geertz, C. (1973). Parte I. Descripción densa; hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (pp.17-40). España: Gedisa.
- González, R.O. (Coord.) (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*. Asociación Nacional de Universidad en Instituciones de Educación Superior. Consejo Regional del Área Metropolitana. <http://asambleaanuies.iberomex.mx/wp-content/uploads/2013/11/Estudio-EXHALING-6-nov.pdf>
- González-Videgaray, M. y Hernández, G. (2014). Publicaciones de los investigadores educativos mexicanos en índices con liderazgo mundial. El caso de la UNAM. *Perfiles Educativos*, 36 (144), 31-49.

- Greenwood, D.J. y Levin, M. (2011). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Comps.) *Manual de Investigación Educativa Vol. El campo de la investigación cualitativa* (117-154). Barcelona: Gedisa editorial
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, 44 (julio-diciembre, 2016), 165-179.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. (pp.19-30). México: UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Hernández, G. (2017). Agencia, voz y ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento. En S. Espino y C. Barrón (Coords.), *La lectura y la escritura en la educación en México* (pp.35-60). ISSUE educación.
- Hernández, G. (2018). Desarrollo ideológico-cultural y apropiación del discurso académico entre estudiantes universitarios. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 771-798.
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. En *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Medellín, Colombia, Vol. 24, Issue 2, pp. 363-386.
- Jay, M. (2003) *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Buenos Aires: Paidós
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. (2011). Narrativa, identidad y desidentificación (Notas sobre la vida humana como novela). En J. Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes. Edición electrónica.
- Larrosa, J. (2016) Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. (13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- León, E. (2005). *Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- López, F. (2011). El giro lingüístico de la filosofía y la historiografía contemporánea. *Revista Mañongo*. Vol. XIX (N° 37), julio-diciembre 2011, pp.189-213.
- Mercer, N. (2000). Comunidades. En N. Mercer. *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Molina-Natera, V. (2016). Cap. XIII. Los centros de escritura en Latinoamérica: Consideraciones para su diseño e implementación. En G. Báñales, M. Catelló y N.A. Vega (Eds.) *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*, 340-362.
- Moreles, J. (2015). El productivismo o la sobredimensión del paper como meta final de la investigación. *Sinéctica*, (44), 1-18. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2015000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100007&lng=es&tlng=es).
- Perrenoud, P. (2011) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Editorial Graó/Colofón.
- Richardson, L. Y St. Pierre, E.A (2016). La escritura. Un método de investigación. En N.K. Denzin y Y.S. Lincon (Comps.) *Manual de Investigación Cualitativa Vol. 5. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (128-163) Barcelona: Gedisa editorial.
- Roldán y Torres (2020). Historia y trayectoria del Centro de Lectura y Escritura, CELE. En M. Altamirano (Ed.). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (31-54). Colombia: Editorial Universidad Santiago de Calí.



- Scribner, S. y Cole, M. (2001). *Desempaquetando la literacidad*. En V. Zabala, M. Niños-Murcia y P. Ames (Ed.) (2004), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Serrano, J.A (2015). John Dewey y las tradiciones de la fenomenología, la hermenéutica y el pragmatismo En J.M Ramos, J.A Serrano y B.F. Trujillo (Coords.), *Deliberar con John Dewey: ciencias sociales y educación* (pp. 21-45). México: Horizontes Educativos.
- Serrano, J.A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto: análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. Ciudad de México: UPN.
- Street, B. (1993). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En: V. Zabala, M. Niños-Murcia y P. Ames (Ed.) (2004), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Street, J.C. y Street, B.V. (1991). La escolarización de la literacidad. En V. Zabala, M. Niños-Murcia y P. Ames (Ed.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Universidad Autónoma de México. (s.f). *Sistema Integrado de Información de la Educación Superior. Explorador de datos*. <https://www.siies.unam.mx/inicio.php>
- Valdés, Fernández y Pereira da Silva (2005). Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). *Educação Unisinos*, 9 (3), 221-230.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. España: IDEA BOOKS.
- Velasco, H., Díaz de Rada, A. (2006). Describir, traducir, explicar, interpretar. En H. Velasco, A. Díaz de Rada, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela* (pp. 42-71). España: Editorial Trotta.
- Zabala, V., Niños-Murcia, M. y Ames, P. (editoras) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. En D. Cassany (2009) *Para ser letrados* (pp. 23-35). España: Paidós.

## Anexo A.

### Material bibliográfico y recursos didácticos de apoyo para el Centro de Acompañamiento para la Literacidad Académica

#### Escritura

Bustamante, V. y García S. (2021). APA 7. Consultas frecuentes. Centro de Escritura. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: [https://www.editorialdigitaltec.com/materialadicional/CESCRITURA/Repaso\\_APA\\_2020.pdf](https://www.editorialdigitaltec.com/materialadicional/CESCRITURA/Repaso_APA_2020.pdf)

Cassany, D. (1993). *Repara la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Grao

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama

Centro de Escritura Javeriano. (2014). *Ensayo* [video]. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/el-ensayovideo>

Centro de Escritura Javeriano. (2018). *Conectores textuales*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/conectores-textuales#gsc.tab=0>

Centro de Escritura Javeriano. (2017). *10 aspectos básicos de las normas APA*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/10-aspectos-basicos-de-las-normas-apa>

Centro de Escritura Javeriano. (2017). ¡Evitar el plagio es muy sencillo! [video] Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/evitar-el-plagio-es-muy-sencillo>

Centro de Escritura Javeriano. (2021). *Escritura del estado del arte*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/escritura-del-estado-del-arte#gsc.tab=0>

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2019) *Propuesta de manual sobre prácticas académicas deshonestas*. Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/plagio/manual-sobre-practicas-academicas-deshonestas.pdf>

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2015) *Preposiciones y Nexos*. Universidad de las Américas Puebla. Recuperado

de <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/preposicionesyNexos-Contenido.pdf>

Centro de Escritura (s.a). *Reglas de puntuación*. Tecnológico de Monterrey.

Recuperado de:

[https://centroescritura.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1196/files/guias-puntuacion.docx\\_.pdf](https://centroescritura.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1196/files/guias-puntuacion.docx_.pdf)

Centro de Escritura (s.a). *Ensayo*. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de:

[https://centroescritura.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1196/files/guias-ensayo.docx\\_0.pdf](https://centroescritura.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1196/files/guias-ensayo.docx_0.pdf)

Centro de Escritura (s.a). *Reseña crítica*. Tecnológico de Monterrey. Recuperado

de: [https://centroescritura.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1196/files/guias-resena.docx\\_1.pdf](https://centroescritura.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1196/files/guias-resena.docx_1.pdf)

## **Lectura**

Adler H.J. y Van Doren, Ch. (2000). *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*. Madrid: DEBATE. Recuperado de:

<https://etnicografica.files.wordpress.com/2016/08/comoleerunlibro.pdf>

Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. I Jornada sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Buenos Aires:

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/178.pdf>

Centro de Escritura Javeriano. (2015). *Estrategias de comprensión*. Cali,

Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de:

<https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/estrategias-de-comprension>

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*.

Barcelona: Paidós. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/taller-de-textos-leer-escribir-y-comentar-en-el-aula.pdf>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama

## **Oralidad**

Centro de Escritura Javeriano. (2020). *Recomendaciones para grabar tu presentación oral*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Recuperado de:

[https://www2.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/recomendaciones\\_grabacion.pdf](https://www2.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/recomendaciones_grabacion.pdf)

Centro de Escritura Javeriano. (2020). *Guía para el diseño de ayudas visuales*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: [https://www2.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/recurso\\_diseno\\_presentaciones.pdf](https://www2.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/recurso_diseno_presentaciones.pdf)

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2015) *Réplica o Defensa del Trabajo Escrito*. Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/replica-Contenido.pdf>

Centro de Escritura (s.a). *Pechakucha*. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: [https://centroescritura.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1196/files/guias-pechakucha.docx\\_0.pdf](https://centroescritura.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1196/files/guias-pechakucha.docx_0.pdf)

Zambrano, M. [Miguel Zambrano Comunica]. (19 de febrero de 2019). *¿Cómo evitar las muletillas al hablar en pública?* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jXm1fjllW24>

## **Géneros discursivos**

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2015) *Narración*. Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/narracion-Contenido.pdf>

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2015) *La argumentación*. Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/argumentacion-Contenido.pdf>

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2015) *La exposición*. Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/exposicion-Contenido.pdf>

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2015) *BíTacora de investigación*. Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/bitacora-Contenido.pdf>

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2015) *El ensayo escolar*. Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/ensayoEscolar-Contenido.pdf>

## Retroalimentación

Programa de Escritura disciplinar. *¿De qué forma puedo retroalimentar una tarea de escritura?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://escrituradisciplinar.uc.cl/images/Recursos/De-qu-manera-puedo-retroalimentar-una-tarea-de-escritura.pdf>

Programa de Escritura disciplinar. *¿Cómo puedo retroalimentar la escritura en cursos grandes?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://escrituradisciplinar.uc.cl/images/Recursos/Cmo-retroalimentar-la-escritura-en-cursos-grandes.pdf>

Programa de Escritura disciplinar. *¿Cómo retroalimentar actividades de escritura a través de screencasting?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://escrituradisciplinar.uc.cl/images/Recursos/Cmo-retroalimentar-actividades-de-escritura-a-travs-de-screencasting.pdf>

Programa de Escritura disciplinar. *¿Cómo entregar buena retroalimentación sobre la escritura de los estudiantes?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://escrituradisciplinar.uc.cl/images/Recursos/Cmo-entregar-buena-retroalimentacin-sobre-la-escritura-de-los-estudiantes-.pdf>

Programa de Escritura disciplinar. *¿Cómo apoyar a los estudiantes en la búsqueda de información académica para sus trabajo escritos?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://escrituradisciplinar.uc.cl/images/Recursos/Cmo-apoyar-la-bsqueda-de-informacin-acadmica.pdf>

Programa de Escritura disciplinar. *¿Cómo construir una rúbrica para guiar y evaluar una tarea de escritura?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://escrituradisciplinar.uc.cl/images/Recursos/Cmo-construir-una-rbrica-para-guiar-y-evaluar-la-escritura.pdf>

Programa de Escritura disciplinar. *¿Cómo generar instrucciones para una tarea de escritura?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://escrituradisciplinar.uc.cl/images/Recursos/Cmo-generar-instrucciones-para-una-tarea-de-escritura.pdf>

## Herramientas digitales

De la Mora, A. [Metodología de la investigación-Tesis.]. (14 de agosto de 2019). *¿Cómo utilizar Mendeley para tu tesis?* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ge-XO2wGm7g>

Detector de plagio. *Smallseotools*. <https://smallseotools.com/es/plagiarism-checker/>

Detector de plagio. *Plagiarism Detectort* <https://plagiarismdetector.net/es>

Quiz de conectores textuales. <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/quiz-de-conectores-textuales#gsc.tab=0>

Quiz de referencias bibliográficas con normas APA 7ed. <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/quiz-de-referencias-con-normas-apa#gsc.tab=0>

Resumen APA7. <https://view.genial.ly/5f1601d7daacff0dadd3d573/presentation-apa-7>

### **Páginas web de consulta**

Blog Estilo Llano. <https://estilollano.com/>

Fundación del Español Urgente. <https://www.fundeu.es/>

Espacio N. Universidad del Norte. Colombia <http://xn--espacio-b0a.cc/altavoz.html>

Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad. *Guías de buenas prácticas en lectoescritura*. Universidad EAFIT. Medellín, Colombia.  
Recuperado de: <https://www.eafit.edu.co/centros/celee/practicas-en-lectoescritura/Paginas/guias-de-buenas-practicas-en-lectoescritura.aspx>